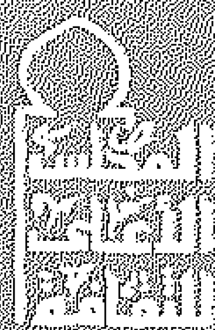
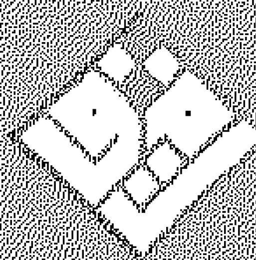




المشروع القومي للترجمة

تعلُّم اللغة الثانية

تأليف: سوزان جاس
لاري سلينكر

ترجمة: محمد الشرقاوي

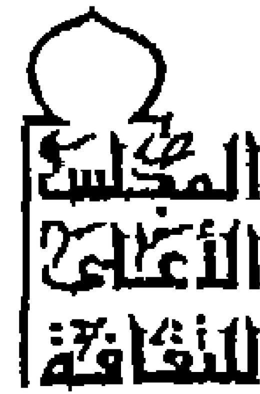
533

المشروع القومى للترجمة

تعلُّم اللغة الثانية

تأليف : سوزان جاس ولارى سلينكر

ترجمة : محمد الشرقاوى



٢٠٠٣

المشروع القومى للترجمة

إشراف : جابر عصفور

- العدد : ٥٣٣
- تعلُّم اللغة الثانية
- سوزان جاس ولارى سلينكر
- محمد الشرقاوى
- الطبعة الأولى ٢٠٠٣

هذه ترجمة كتاب

Second Language Acquisition

An Introductory Course

Susan M. Gass,

Larry Selinker

Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

1994

شارع الجبلاية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة ت ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس ٧٣٥٨٠٨٤

El Gabalaya St., Opera House, El Gezira, Cairo

Tel. : 7352396 Fax : 7358084

تهدف إصدارات المشروع القومي للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربي وتعريفه بها ، والأفكار التي تتضمنها هي اجتهادات أصحابها في ثقافاتهم ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس الأعلى للثقافة ،

المحتويات

الفصل الأول : مقدمة 7

الفصل الثانى : نظرة فى مادة اللغة الوسط 19

الفصل الثالث : دور اللغة الأم : منظور تاريخى 55

الفصل الرابع : منظور حديث لدور اللغة الأم 79

الفصل الخامس : تعلم اللغة الثانية وعلم اللغة 103

الفصل السادس : عمليات اللغة الوسط 129

الفصل السابع : اللغة الوسط فى السياق 153

الفصل الثامن : استخدم المعرفة اللغوية 173

الفصل التاسع : التأثير غير اللغوى 189

الفصل العاشر : المعجم 229

الفصل الحادى عشر : تصور متكامل لتعلم اللغة الثانية 247

الفصل الأول

مقدمة

١-١ دراسة تعلم اللغة الثانية

ما دراسة تعلم اللغة الثانية؟ إنها دراسة كيفية اكتساب اللغة الثانية، إنها أيضا دراسة كيفية تخليق المتعلمين لنظام لغوى جديد من واقع تعرض محدود للغة المتعلمة، هى دراسة الأشياء التى يتعلمها المتعلم فى مقابل الأشياء التى لا يتعلمها فى تلك اللغة الثانية، إنها أيضا دراسة علة عدم قدرة المتعلم على اكتساب نفس قدر كفاءته فى لغته الأم فى اللغة الثانية، إنها أيضا دراسة لعلة تحقيق متعلمين نادرين قدراً من الكفاءة اللغوية فى اللغة الثانية يشبه كفاءة اللغة الأم، علاوة على ذلك، فهى دراسة للافتراضات الواعية أو غير الواعية التى يكونها المتعلمون عن قواعد اللغة الثانية، هل تلك القواعد المفترضة تشبه قواعد اللغة محل التعليم أم هل تشبه قواعد اللغة الأم؟، هل هناك أنماط مشتركة بين كل متعلمى اللغات الثانية فى بناء تلك القواعد المفترضة، بغض النظر عن اللغة الأم أو اللغة الثانية؟، هل تختلف القواعد التى يخلقها المتعلمون بحسب سياق التعليم؟، لما كان لدينا هذا القدر الكبير من الأسئلة، فإن تعلم اللغة الثانية كعلم يستقى من علوم شتى ويؤثر فيها على حد سواء، من تبين تلك العلوم علم اللغة، وعلم النفس، وعلم اللغة النفسى، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة الاجتماعى، وتحليل الخطاب والتربية.

لما كانت هناك علاقة وثيقة بين تعلم اللغة الثانية والكثير من مجالات البحث الأخرى، فإن هناك مداخل كثيرة ومختلفة للنظر إلى مادة اللغة الثانية، وكذلك يجلب كل من تلك العلوم لتعلم اللغة الثانية طريقته الخاصة فى جمع المادة وأهدافه الخاصة وأدواته الخاصة فى التحليل، ولذلك فإن تعلم اللغة الثانية مجال مشترك بين كل العلوم، وينوى هذا الكتاب أن يكون مقدمة تلقى الضوء على تعلم اللغة الثانية من مناحٍ شتى.

من بين طرق تعريف ماهية تعلم اللغة الثانية أن نبين ما لا يعبر عنه أولاً : لقد أصبح تعلم اللغة الثانية على مر السنين مرتبطاً بعلوم التربية بشكل كبير، وسوف يكون من بين أهدافنا في هذا الكتاب أن نفصل ما بين العلمين؛ ليس تعلم اللغة الثانية مرتبطاً بالتربية إلا فيما يتصل بتأثير طرق التدريس على المكتسب اللغوى، وبينما من الممكن أن يكون المهتمون بمعرفة كيفية تعلم اللغة الثانية مهتمين بسبب الاكتشافات التى من الممكن أن يساعد بها هذا فى تطوير طرق تدريس اللغات، إلا أن هذا ليس السبب الوحيد الذى يهمنا من تعلم اللغة الثانية كعلم، وكذلك ليس هذا هو السبب فى الأبحاث التى يقوم بها الباحثون فى هذا المجال.

سنحاول هنا أن نتبين بعض الأسباب التى تجعل تعلم اللغة الثانية مجال بحث مهم، من ناحية علم اللغة، "عندما ندرس اللغات الإنسانية، فإننا نبحث فيما قد يسميه البعض بالجوهر الإنسانى الذى هو سمات العقل الفارقة بين الإنسان وغيره من الكائنات" (تشومسكى ١٩٦٨ ص١٠٠).

على ذلك، فتعلم كيفية اكتساب اللغة الثانية جزء من دراسة اللغة والسلوك اللغوى، وهو علم ليس أهم ولا أقل أهمية من أى فرع آخر من فروع دراسة اللغة التى تهتم جميعها بدراسة العقل الإنسانى وطبيعته، فى حقيقة الأمر من بين الأهداف الأساسية لمجال تعلم اللغة الثانية اكتشاف المحددات اللغوية التى تشكل نحو اللغة الثانية فى عقل المتعلم، ولما كانت النظريات اللغوية مهتمة بالأساس بمعرفة اللغات الإنسانية؛ فمن الممكن أن نفترض أن تلك النظريات ليست مقصورة على معرفة اللغة الأم فقط، وأن المبادئ اللغوية تعكس إمكانية تخليق اللغات الإنسانية وحدود تنوعها، ويتضمن هذا المجال بطبيعة الحال تعلم اللغة الثانية.

أما من ناحية علم التربية اللغوى، تتطلب معظم برامج الدراسات العليا التى تدرب طلابها لكى يصبحوا مدرسى لغة البحث فى تعلم اللغة الثانية، علة هذا ؛ هى إنه لو كان للمرء أن يطور طرق تدريس اللغة الأجنبية، فإن قاعدة ثابتة من معرفة كيفية تعلم اللغات، يجب أن تتوافر لدى هذا الشخص، ولن يكون من المفيد بناء نظريات فى التعليم بدون أن نعرف كيف يحدث التعلم وكيف لا يحدث .

بعض نظريات تعلم اللغة على سبيل المثال، مبنية بالكلية على حفظ القواعد النحوية وتدريبات الترجمة، هذا يعنى أن، الطالب فى الفصل يجب أن يحفظ قواعد اللغة الأجنبية أولاً، ثم يترجم من لغته الأم للغة الأجنبية جملا منقطعة، ولكن الأبحاث

التى أجريت فى تعلم اللغة الثانية قد بينت للمعلمين ولواضعى المناهج، أن تعلم اللغة ليس مقصورا على حفظ القواعد، بل إن الأهم من ذلك: هو تعلم الطالب أن يعبر عن احتياجات التواصل، وقد تسببت تفاصيل هذا التصور الجديد لماهية تعلم اللغة الثانية فى ظهور طرق تدريس تركز على التواصل، يمكننا أن نعبر عن العلاقة بين العلمين بطريقة أخرى، وهى أن صنع القرار التربوى لابد وأن يكون مبنيًا على معرفتنا بكيفية التعلم - التى هى مجال تعلم اللغة الثانية.

هناك سبب آخر لأهمية دراسة تعلم اللغة الثانية من الناحية التربوية، وهو متعلق بالتوقعات التى يبنيها المدرس من طالبه أو يجب أن يبنيها، فلنفترض مثلا أن مدرسا ما قضى ساعة كاملة فى فصله، يدرب طلابه على تركيب نحوى معين فى اللغة الثانية، ولنفترض أن كل الطلاب ينتجون التركيب بشكل صحيح بل وفى سياق سليم أيضا، ولو جاء طالب إلى المدرس بعد انتهاء الصف والتدريب، واستخدم القاعدة النحوية بشكل غير صحيح فى الحديث، ماذا يجب أن يفكر المدرس ؟، هل كان الدرس مجرد تضييع وقت ؟، أم هل من المتوقع أن يفعل الطلاب هذا السلوك اللغوى ؟، هل يعنى إنتاج الطالب للشكل الصحيح أنه قد تعلم القاعدة بشكل سليم ؟، يجب أن يكون المدرس واعياً بأمثال تلك المسائل عند تقييم مدى نجاح تدريسه.

من ناحية التواصل بين الثقافات، فقد أشرنا سلفًا إلى بعض التوقعات التى يكونها المدرسون عن طلابهم، بنفس الطريقة، عندما يكون هناك تواصل بين أبناء لغة وثقافة أخرى كثيراً ما نكون تصورات نمطية، فقد نجد أنفسنا على سبيل المثال، نحكم على ناس آخرين بناء على لغتهم، ومن الواضح لنا الآن، أن الكثير من الصور النمطية الموجودة لدينا عن ناس ينتمون لثقافات أخرى؛ إنما ظهرت من أنماط كلام لمتعلمى لغتنا كلغة ثانية، الكثير من تلك الأحكام غير مبررة؛ لأن أنماط الحديث التى بنيت عليها ناتجة عن تعلم اللغة الثانية وليس عن سمة أصيلة فى شخصية المتعلم، إن رأينا هو أن فهم تعلم اللغة الثانية وكيفية حديث المتعلمين، يسمح لنا أن نفرق بين عناصر التواصل بين ثقافتين أو أكثر والصور النمطية.

أما من ناحية التخطيط اللغوى والسياسة اللغوية، فإن العديد من المسائل المتعلقة بالسياسة اللغوية، تعتمد على معرفة كيفية تعلم اللغات الأجنبية والثانية، فالمسائل المتعلقة بالتعدد اللغوى، والتعليم مزدوج اللغة على سبيل المثال، لا يمكن التعامل معها

إلا إذا كان المرء عارفًا بحقائق تعلم اللغات الأجنبية، وغالبا ما تشمل برامج اللغات القومية عمليات صنع قرار حاسم، تقوم على معلومات حول اكتساب اللغة الثانية، وأنماط التعليم التى يمكن أن تستجيب لرغبات اكتساب اللغة المرجوة وأخيراً الحقائق والتوقعات التى يمكن أن نستنتجها عن تلك البرامج والطرق؛ ولكن مع الأسف فكثيرا ما يتم مناقشة تلك المسائل بدون معرفة جيدة بطبيعة المادة محل المناقشة – تعلم اللغة الثانية.

باختصار إذن، فإن تعلم اللغة الثانية حقل معرفى معقد، يركز على محاولة فهم عمليات تعلم اللغة الثانية، ومن المهم هنا، أن نكرر أن دراسة تعلم اللغة الثانية منفصلة عن دراسة الحقول التربوية المتعلقة بطرق تدريس اللغات؛ ولكن ذلك لا يعنى أنه لا يمكن استخلاص نتائج من أبحاث تعلم اللغة الثانية، تفيد مناهج وطرق تدريس اللغات الأجنبية.

١-٢ التعريفات

تتضمن دراسة أى علم جديد، التعرف على المصطلحات الخاصة بهذا المجال، ولذلك سوف نقدم فى هذا القسم بعض المصطلحات العلمية الخاصة بمجال تعلم اللغة الثانية، وسوف نشفع تلك المصطلحات بتعريفات مبسطة؛ ولكننا سوف نقدم بعض المصطلحات فى النص حين يكون هناك ضرورة، وسوف نتبعها بتعريفاتها.

اللغة الأم : يشير هذا المصطلح لأول لغة يتعلمها الطفل، وهى اللغة التى نعرفها أيضا بأنها *اللغة الأساسية*.

اللغة الهدف : يشير هذا المصطلح للغة التى يتعلمها المتعلم.

تعلم اللغة الثانية : هذا هو المصطلح المستخدم لتسمية المجال، يشير المصطلح إلى اللغة التى يتعلمها المرء بعد اللغة الأولى، ويشير المصطلح فى بعض الأحيان إلى تعلم لغة ثالثة أو حتى رابعة، المهم فى المسألة، أن المصطلح يشير إلى تعلم لغة بعد اللغة الأم، ونشير للغة التى نتعلمها بعد اللغة الأم على أنها اللغة الثانية، بغض النظر عن رقمها الحقيقى فى التعليم، ونشير بهذا المصطلح إلى اكتساب لغة فى الفصل فى سياق تعلم أو عن طريق التعرض الطبيعى للغة الهدف.

تعلم اللغة الأجنبية : عادة ما نفرق بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم اللغة الثانية نوعيا، فى أن الأول، يشير إلى تعلم لغة أجنبية فى سياق اللغة، الأم كأن يتعلم الفرنسيون الإنجليزية فى فرنسا مثلاً، وغالبا ما تتم عملية التعليم تلك فى إطار الصف.

وعلى ذلك، فإن تعلم اللغة الثانية بهذا المعنى، مصطلح يستخدم للتعبير عن تعلم لغة فى سياقها وبيئتها الأصليين، كأن يتعلم الألمان اليابانية فى اليابان مثلاً، وقد تحدث عملية التعليم تلك فى سياق صف أو خارج هذا السياق، النقطة المهمة هنا، هى أن تعلم اللغة فى سياقها وبيئتها الطبيعية، يتيح للمتعلم فرصة التواصل مع أبناء اللغة التى يتعلمها، وهو ما لا يتيحه التعليم فى سياق الصف . [١]

١-٣ طبيعة اللغة

من الحتمى لكى نفهم طبيعة تعلم اللغة الثانية، أن نفهم ماهية الشىء الذى يتعلمه المتعلم، من السهل أن نقول، إن متعلم اللغة الثانية يحتاج أن يتعلم قواعد اللغة الهدف، ولكن ما معنى هذا، ما هى اللغة ؟، وكيف لنا أن نوصف المعرفة التى يملكها الإنسان عن اللغة ؟، الإنسان الطبيعى يكتسب لغة أم فى السنوات القليلة الأولى فى حياته، وتلك المعرفة اللغوية غير واعية لحد كبير، فالأطفال الصغار يتعلمون كيف يصيغون تراكيب نحوية معقدة كمركبات الصلة، وقد يعرفون أيضا أن مركبات الصلة لها قوة وصفية، ولو كانت تلك المعرفة غير واعية، ولكن الطفل لا يستطيع أن يعرف أن هذا التركيب هو مركب صلة، بل ولا يستطيع أن يقول فى أى غرض يستخدم، فأى طفل يستطيع أن ينطق جملة سليمة نحوياً وعلى قدر من التعقيد، دون أن يكون قادرا على تحديد التراكيب التى ينبنى الجملة منها، وبطبيعة الحال، لن يستطيع الطفل أن يقسم الجملة ويفككها.

هناك عدد من عناصر اللغة، يمكن وصفها بشكل منظم : سوف نتعامل فى الأقسام التالية مع أصوات اللغة، ونحوها، وصرفها، ومعجمها، ومعانيها، وبرجماتيتها.

١-٣-١ الأنظمة الصوتية

معرفة النظام الصوتى للغتنا الأم معرفة معقدة، يجب على أقل تقدير، أن نعرف ما هى الأصوات الممكنة وتلك غير الممكنة، فمتكلم الإنجليزية على سبيل المثال، يعرف أن صوت oe الطويل، صوت لين غير موجود فى لغته الأم، ينطبق هذا على عمليات الإدراك، كما ينطبق على عمليات إنتاج الأصوات، ولذلك عندما ينطق المتكلم كلمة أجنبية تحتوى على هذا الصوت؛ فإنه يقربه لأقرب صوت إنجليزى.

تتضمن المعرفة بالنظام الصوتى أيضًا معرفة بكيفية سلوك أصوات الكلمات داخل منطوق سريع ومتصل، يتبين من اختلاف سلوك الأصوات فى الخطاب السريع عن الخطاب العادى، أن المتكلم يعرف ولو بطريقة غير واعية متى يدمج الأصوات بعضها فى بعض؛ المتكلم يعرف أنه يجب أن يدمج الأصوات والكلمات فى حالة الكلام السريع؛ ولكنه عندما يتكلم بهدوء فإنه يتحتم عليه أن يوضح ويضغط على الأصوات.

أخيرا، نحن نعرف بصفتنا متكلمين أصليين للغة ما ليس فقط الأصوات الممكنة وغير الممكنة، بل إننا أيضا نعرف ما هى تجمعات الأصوات الممكنة وأى الأصوات التى تحتفظ بمكان معين وخاص فى المقطع أو الكلمة، نحن نعرف على سبيل المثال إنه بالرغم من أن b وn صوتين من أصوات الإنجليزية؛ إلا أنهما لا يستطيعان أن يكونا دمجا صوتيا – bnick . (*) (٢)

١-٣-٢ النحو

سوف نصف فى هذا القسم باختصار ماهية المعرفة الموجودة عند المتكلم عن نحو لغته الأم، النحو هو ما نشير إليه عادة باستخدام "القواعد"، وهو معرفة ترتيب عناصر الجملة بالنسبة لبعضها البعض، سأشير هنا باختصار أيضا إلى أن هناك نوعين من القواعد: النوع الأول هو القواعد الوصفية، والنوع الثانى هو القواعد التقعيدية، نعبر بـ"التقعيدية" عن نوع القواعد التى نتعلمها فى المدارس عادة، بغض النظر عن طريقة استخدام أبناء اللغة لتلك القواعد فى لغتهم، من أمثال تلك القواعد، أن لا تبدأ الجملة أو تنهيها بحرف جر، ولكن علماء اللغة مهتمون بالقواعد الوصفية، فهم يحاولون وصف

اللغات كما هى مستخدمة فعلا، ولذلك عندما نتكلم عن معرفة النحو فإننا نتكلم عن معرفة القواعد الوصفية، الأمثلة التى ذكرتها توًا على القواعد التقعيدية، لا تصح فى القواعد الوصفية لأن أبناء اللغة عادة ما لا يلتزمون بها.

كما قلنا سلفًا عن النظام الصوتى، فأبناء اللغة يعرفون ما هى التراكيب الممكنة فى لغتهم فى مقابل تلك غير الممكنة، فنحن نعرف أن، أن الجمل الأولى التالية صحيحة بينما الثانية غير ممكنة :

الولد كتب إمبارح

* البنت كتب إمبارح

نحن نعرف بالسليقة اللغوية أن هناك تصريفًا للفعل يجب أن يتغير فى الجملة الثانية، وبنفس الطريقة المثل الأول التالى صحيح والثانى خطأ :

البنت فى البيت

* البنت البيت فى

نعرف أن سبب المشكلة فى الجملة الثانية هو الترتيب غير الممكن فى العربية لمركبات الجملة، نحن لا نعرف فقط أى الجمل مقبولة من عدمه، نحن نعرف أيضا إن كان هناك ترادف بين جملة وأخرى رغم اختلاف التركيب، فنحن نعرف على سبيل المثال، أن الجملتين التاليتين مترادفتان من حيث أنهما يتحدثان عن نفس الحدث :

كمال انخبط

حد خبط كمال

بينما نعرف أن الجملتين السابقتين مترادفتان لحد ما، إلا أننا أيضًا نعرف، أن هناك اختلاف وظيفى بينهما نتج من اختلاف التركيب النحوى، ولذلك فنحن نعرف متى نستخدم تركيبا ونهمل الآخر ولماذا ؟ .

هناك عنصر آخر نعرفه عن اللغة، وهو مدى تأثر المعنى بتحريك عناصر الجملة داخل حدودها، فنعرف مثلاً أن الظروف إذا تحركت فى الجملة لا تؤثر على المعنى

كثيرًا ؛ بينما لا يمكن تحريك الأسماء من مكان لمكان دون التأثير على الجملة تأثيرًا كبيرًا، انظر مثلاً :

محمد شاف على إمبارح

إمبارح محمد شاف على

بينما يؤثر تحريك أى من الاسمين فى الجملة على المعنى المتعلق بوجهة الفعل والمفعول :

إمبارح على شاف محمد

إمبارح محمد شاف على

على ذلك، فإن معرفتنا بلغة ما تعنى معرفتنا بعدد من القواعد يسمح لنا بإنتاج كمية غير محدودة من الجمل تسهل علينا تلك القواعد أن نفهم أى جملة لم نرها قط بسهولة ؛ لأنها تتبع نفس القواعد التى نعرفها نحن .

١-٣-٣ الصرف والمعجم

دراسة الصرف هى دراسة طرق تكوين الكلمات، تتكون الكلمات فى الكثير من الأحيان من أكثر من جزء، انظر مثلاً الكلمة الإنجليزية **unforseen** المكونة من أربعة مقاطع: المقطع الأول هو **un** وهى سابقة للنفى، والمقطع الثانى هو **fore** وهى كلمة تعنى السبق فى الزمن، القسم الثالث هو الفعل **see** الذى يعنى "يرى"، والقسم الرابع والأخير هو **n** وهى سابقة الماضى، نعرف كل قسم من أقسام تلك الكلمة باسم مورفيم – وهو أصغر وحدة تحمل معنى فى الكلمة.

هناك نوعان أساسيان من المورفيمات: المورفيمات المربوطة، وهى التى لا يمكن أن تكون وحدها كلمة لها معنى، والمورفيمات الحرة، وهى التى تكون وحدها كلمة مستقلة، ويمكن دائمًا صياغة كلمات عن طريق إضافة مورفيمات لمورفيم أساسى.

لا نعرف فقط كيف نشكل كلمات، وكيف نستخدم مورفيمات سوابق ، ولواحق ، ومورفيمات داخلية، بل إننا أيضا نعرف أى الكلمات يمكن أن تندمج مع أى كلمات والعكس.

١-٣-٤ الدلالة

تشير دراسات الدلالة إلى دراسة المعانى، لا يعنى هذا أن دراسة المعانى مرتبطة بالضرورة بالصحة النحوية، فالكثير من الجمل غير الصحيحة نحويًا لها معانيها كما هو الحال فى الجملة التالية :

that woman beautiful is my mother

هذه الجمل وغيرها من التى ينطقها المتكلمون الأجانب مفهومة مائة فى المائة؛ بالرغم من أنها لا تتبع قواعد الإنجليزية بحرفيتها، هناك حالة مختلفة تمامًا، وهى أن تكون جملة صحيحة نحويًا ولكنها غير مفهومة بسبب محتواها وغياب السياق، كما هو الحال فى المثال التالى :

that bachelor is married

التى تعنى :

"هذا الأعزب متزوج".

تستتبع معرفة دلالة أى لغة من اللغات معرفة الإشارات التى تشير الكلمات إليها، ففى اللغة الإنجليزية على سبيل المثال، نعرف أن كلمة **table** تشير إلى شيء مسطح بثلاثة أو أربعة أرجل، ونعرف أيضا أن كلمة **leaf** تعنى جزء من الشجرة؛ ولكن أبناء اللغة الإنجليزية يعرفون أيضًا أن يفصلوا بين معنى **leaf** كجزء من شجرة، و **leaf** كجزء من **table**، ولذلك عندما نسمع فى إعلان تليفزيونى عن طاولة بـ **leaf** إضافى، فإن معرفة ابن اللغة بالمترادفين تساعده على تفسير الإعلان بالطريقة الصحيحة، ليس الأمر بنفس السهولة بالنسبة للمتعلمين بطبيعة الحال. لأن المتعلم سيحار فى التفكير فى طاولة بأوراق شجر.

علاوة على ذلك فإنه من المهم أن نعرف أن حدود الكلمات ليست دائمًا واضحة، فما هو الفرق مثلاً بين كلمتى **cup** و **glass** الإنجليزيتين اللتين تعنيان "كوب" بالعربية؟ ليست الفروق بين المعانى واضحة بالنسبة لكل الكلمات.

المعانى المشيرة ليست هى الطريقة الوحيدة للتعبير عن مضمون ما بطبيعة الحال، فأبناء اللغة يعرفون أن الطريقة التى ندمج بها الكلمات ونجمعها فى جملة تؤثر على معانى تلك الكلمات، المثالان التاليان يشيران إلى أن اختلاف موقع الكلمة فى الجملة يؤثر على المعنى :

الولد عض الكلب

الكلب عض الولد

ولكن بعض اللغات قد تنطق نفس الجملتين بنبر مختلف لتعنيا نفس المعنى .

١-٣-٥ البرجماتية

قسم آخر من أقسام اللغة التى ندرسها والتى يجب أن يعرفها متعلم اللغة الثانية فى حدود اللغة التى يتعلمها هى البرجماتية، البرجماتية هى الطريقة التى نستخدم بها اللغة فى السياق، فعندما نرفع سماعة الهاتف على سبيل المثال، ونجد شخصاً يسأل إن كان فلان موجوداً ، فنحن نعرف قطعًا أن هذا طلب لكى يحادث فلانًا هذا وليس مجرد سؤال عنه، ولذلك من الغريب، أن نجيب عن هذا السؤال باستخدام نعم أو لا، ففى سياق المحادثات الهاتفية ليس هذا سؤالاً بل طلبًا .

فى بعض الأحيان يؤثر ترتيب الكلمات فى الجملة على المعنى فى سياقه، وفى بعض الأحيان الأخرى، لا يكون للمسائل النحوية تأثيراً كبيراً ، فعندما يكون مثلاً ترتيب الكلمات فى لغة من اللغات يوافق الترتيب المادى للأشياء فى العالم الواقعى يصبح لتلك المسألة النحوية تأثير على المعنى؛ ولكن فى لغة كالإنجليزية مثلاً ليس لترتيب الكلمات علاقة بالترتيب الواقعى للأشياء، ولذلك ليس لتلك المسألة النحوية أثر على برجماتية الجملة .

١-٤ طبيعة معرفة المتعلم من غير أبناء اللغة

لقد قدمنا باختصار فى الأقسام السابقة بعض مجالات اللغة التى يعرفها ابن اللغة، ومعرفة لغة ثانية بشكل جيد يعنى معرفة معلومات عن تلك المجالات بطريقة مقاربة لمعرفة تلك المجالات فى لغتنا الأم، ولما كانت تلك المجالات معقدة وكذا المعارف المرتبطة بها، فإن دراسة اكتساب المعلومات عن تلك المجالات اللغوية معقدة بنفس الطريقة .

الفرضية الأساسية فى نظريات تعلم اللغة الثانية، هى أن المتعلم يخلق لنفسه نظامًا لغويًا نعرفه باسم اللغة الوسط **interlanguage** ، يتكون هذا النظام من عناصر كثيرة ليس أقلها عناصر اللغة الأم واللغة الهدف، بل إن هناك عناصر فى اللغة الوسط ليست مستمدة من اللغة الأم أو اللغة الهدف، من الواضح أن المتعلم يقحم بعض التراكيب الغريبة على المادة اللغوية المتاحة أمامه، وبذلك يشكل نظام اللغة الوسط، (٣) هناك مصطلح ملازم لمصطلح اللغة الوسط وهو مصطلح "التحجر"، هو مصطلح يشير عمومًا إلى توقف عملية التعلم عند نقطة ما، يعرف معجم راندوم هوس للغة الإنجليزية التحجر بأنه ثبات عنصر لغوى فى اللغة الوسط عند أى متعلم بشكل يختلف عن تركيبها عند ابن اللغة، وهو ثبات لا يتغير حتى ولو تعرض المتعلم للتركيب الصحيح فى اللغة الهدف (١٩٨٧ : ٧٥٥) .

ولما كان من الصعب علينا تحديد ما إذا كان التعلم قد توقف بشكل قطعى، فإننا دائمًا نشير لتلك الحالة بحالة الثبات لتفادى استخدام كلمة التحجر، نلاحظ كثيرًا فى حالات تعلم اللغة الثانية أن اللغة الوسط عند المتعلم بعيدة جدًا عن مستويات اللغة الهدف، وعلاوة على ذلك، يبدو أنه من الصحيح أن التحجر والثبات يظهران فى اللغة الوسط عند المتعلم بغض النظر عن كمية التعرض للغة الهدف، للأسف ليس عندنا حتى الآن معرفة كافية بمستويات التعلم والتحجر .

من الواضح كما رأينا أن عملية التركيز على المتعلم وعملية التعليم أساسية فى تحليل مادة اللغة الوسط، سوف نقدم معلومات إضافية فى الفصل التالى عن اللغة الوسط، وسنوضح الطرق المستخدمة فى تحليل مادتها اللغوية .

الهوامش

(١) المسألة أكثر تعقيداً في الواقع، إذ أن هناك مواقف في تعلم اللغة، يكون فيها نمط من أنماط اللغة فيها مستخدما بكثرة في الحديث؛ بالرغم من إنه ليس نمط لغة أم كما هو الحال مع الإنجليزية في الهند .

(٢) تستخدم علامة (*) للتعبير عن تركيب غير ممكن في لغة من اللغات .

(٣) منذ السبعينيات ظهرت مصطلحات كثيرة للتعبير عن معنى اللغة الوسط الذى هو حتى الآن أكثر المصطلحات استخداما، ولكن كل مصطلح من تلك المصطلحات له تركيزه المختلف نسبيا .

الفصل الثانى

نظرة فى مادة اللغة الوسط

٢-١ تحليل المادة

يكمن جزء كبير من فهم مجال تعلم اللغة الثانية فى الحصول على خبرة مباشرة فى تحليل المادة وتفسيرها، يمكن الحصول على هذه الخبرة بشكل فعال عن طريق مجموعات من المادة المنظمة بعناية أى عن طريق مادة مستقاة من أشكال اللغة الوسط المشهودة التى يتم تنظيمها بحيث تبين عناصر تركيبية معينة، نهدف فى هذا القسم، أن نقدم مجموعات مختلفة من المادة، ونقدم خطة عمل لتحليل مادة اللغة الوسط بالتدريج .

هناك حقيقة ثابتة فى مجال تعلم اللغة الثانية ألا وهى: أن المادة غالبًا ما تكون غامضة فى التفسير، ولذلك يصبح من العادى أن لا نجد إجابة رؤية "صحيحة" فى تحليل مادة اللغة الوسط على عكس مسائل الحساب والرياضيات بل إن أحسن تقدير للأمور أن تكون هناك تفاسير أحسن من تفاسير ؛ لأنها مبنية على نظريات أحسن من نظريات .

سنقدم فى هذا القسم ثلاث مجموعات من المادة مصحوبة بشرح مفصل عن تحليلات تلك المادة . (١)

مجموعة المادة الأولى: الجمع (٢)

تم جمع هذه المادة من ثلاثة متكلمين بالغين لعربية القاهرة، وهم متعلمون للإنجليزية فى المستويين المتوسط والمتقدم، وتم تسجيل تلك المادة بعد فترة وجيزة

من وصول المتعلمين الثلاثة للولايات المتحدة ؛ أما مصدر المادة فهو محادثات مع الثلاثة أو كتابات مواضيع إنشاء منهم، المادة هى :

1 - there are also two deserts

2 - I bought a couple of towel

3 - So, when I like to park my car, there is no place to put it, and how many ticket I took

4 - There is many kind of way you make baklawa

5 - The streets run from east to west, the avenues from from north to south

6 - I go to university four days a week

7 - Just a few month he will finish from his studies

8 - Egypt shares its boundaries with the Mediterranean

9 - There is a lot of mosquito

10 - Many people have ideas about Jeddah and other cities located in Saudi Arabia

11 - when he complete nine month. ...

12 - he can spend 100 years here in America

13 - there are about one and half-million inhabitant in Jeddah

14 - how many month or years have been in his mind?

15 - There are many tents and goats running around

16 - There are two mountains

17 - How many hour?

18 - There are more than 200.000 telephone lines

19 - Every country had three or four kind of bread

نريد من القارئ أن يحاول أن وصف كل أنماط الجمع فى مادة اللغة الوسط التى قدمناها هنا، يجب على القارئ أن يحاول أن تصنيف الجمل من حيث الجمع إما أن تكون شبه اللغة الإنجليزية أو مغايرة لها، ويجب أيضاً على القارئ أن يقرر ما إذا كان الاختيار سهلاً أم لا، واضعا فى الاعتبار أن المادة غالبا ما تكون مبهمة .

فإذن أول خطوة، هى أن نصنع قائمة بالجمل على أساس معيار القرب من قواعد الإنجليزية، الجمل ١ و٥ و٦ و٨ و١٠ و١٢ و١٥ و١٦ و١٨ تسهل تحليلاً واضحًا، فهذه الجمل تتبع قواعد الإنجليزية ؛ لأن الاسم عليه علامة الجمع s .

والتحليل واضح أيضًا فى الجمل ٢ و٣ و٤ و٧ و٩ و١١ و١٣ و١٧ و١٩ ؛ ولكن هذه الجمل عكس سابقاتها لأنها مغايرة لقواعد الإنجليزية حيث لا توجد علامة جمع على الأسماء، أما تحليل الجملة ١٤ فهو ليس واضحا، فجملة الاستفهام مبهمة وهناك أكثر من اختيار، ما نلاحظه هنا، هو أن الكلمة **month** ليست سليمة نحويًا بينما **years** سليمة نحويًا، هذا يعنى أن هذه اللغة الوسط فيها تنوع فى نفس الجملة، هناك رأى يقول عندما يكون أى عنصر من عناصر الجملة غير مطابق للقواعد النحوية الإنجليزية فكل المركب غير مطابق ؛ ولكن هناك وجهة نظر أخرى تقتضى خلق تصنيف جديد وهو تصنيف "المبهم"، نحن نفضل وجهة النظر الأخيرة لأن وضع قياس مادة اللغة الوسط على تصنيفات اللغة الهدف قد يكون مضللاً، من حيث خلق قواعد اللغة الوسط عامة، ففى أحد الأمثلة نجد تنوعا داخل جملة واحدة، وهذا المثل مختلف تمام الاختلاف عن باقى جمل المجموعة .

ولنسأل أنفسنا هنا، عن التعميمات التى يمكن اتخاذها بشأن الجمع فى اللغة الوسط، ولكننا يجب أن نحدد أولاً إن كان هناك اتساق فى هذا الشأن فى مجموعة الجمل المكونة للمادة، يمكننا أن نرى بوضوح فى هذا السياق أن هناك استخدامًا متواترًا للتعبيرات العددية من أمثال **kind of** و**how many** فى الجمل المغايرة للنمط الإنجليزى السليم، ولذلك يمكن أن نستنبط فرضية مبدئية هى : عندما يكون هناك تعبير عددى أو مفردة تدل على العدد قبل الاسم ، فإن الاسم لا يحمل علامة جمع بائنة ، المفروض الآن أن نختبر تلك الفرضية العامة، سوف نجد ثلاثة إجابات عندما نفعل ذلك: إما أن تكون المادة داعمة للفرضية، مناقضة للفرضية، أو غير ذات صلة بها، بالنسبة للجملة رقم ١٣ فيمكن تحليلها على وجهين، هل هى عدد أم عبارة؟ بمعنى آخر، هل هى تمثل رقما حقيقيًا أم هى عبارة تدل على عدد كبير؟ بناء على القرار الذى سنتخذه فى هذا الشأن، نستطيع أن نحدد ما إذا كانت الجملة داعمة لفرضيتنا أو غير ذات صلة، يجب أيضا أن نضع فى اعتبارنا أن طريقة كتابة التعبير الرقمى فى تلك الجملة مغايرة للطريقة المتعارف عليها فى الإنجليزية : وهى **one and a half-million** ،

ويجب أيضًا فى هذه الحال أن نسأل أنفسنا إن كانت تلك الكتابة المغايرة ستؤثر على تحليلنا، بالرغم من أننا لا نعتقد أن تلك الكتابة المغايرة ستؤثر على التحليل إلا أنها تشير إلى الغموض الذى قد يسببه دمج مادة من المحادثات مع مادة من الإنشاءات، أما بخصوص الجملة ١٤ فهى غامضة كما أشرنا سلفًا .

على ذلك فيبدو أن الفرضية التى قدمناها سلفًا مدعومة من قبل المادة ؛ ولكننا حتى الآن لم نضع كل المادة قيد التحليل، حتى الآن عندنا قاعدة خاصة باللغة الوسط وهى : ضع علامة الجمع s على كل الأسماء إلا الأسماء المسبوقة بتعبير عدد أو كلمة عدد؛ ولكن هناك جمل استثنائية محتملة يجب التعامل معها، ففى الجملة ١١ على سبيل المثال : يجب أن تكون الكلمة **months** ، ولكننا نستطيع أن نبرر هذا الاستثناء الظاهرى بصعوبة نطق السين بعد الثاء، هذا تبرير قوى لأن متكلمى الإنجليزية كلغة أم يبسطون هذه المتوالية الصوتية هم أنفسهم، وعلى ذلك فالتبسيط مسألة عادية؛ ولكن المتعلم العربى يبسط بطريقة مختلفة عن التى يبسط بها المتكلم الإنجليزى، أما بالنسبة للجملة ١٤ والتى قلنا إنها مشكلة كبيرة فى التصنيف المبدئى، فهناك سؤال : هل من الممكن أن يكون المتعلمون قد خلقوا لأنفسهم قاعدة خاصة بلغتهم الوسط تتعلق بعلامة الجمع والروابط ؟، ليس لهذا السؤال إجابة حاسمة بطبيعة الحال لأن كل ما لدينا هو جملة واحدة يصعب معها استخلاص نتيجة مقنعة .

تعتبر المعرفة بكيفية التعامل مع الاستثناء مهمة بنفس قدر أهمية معرفة التعامل مع باقى جسم المادة المتسق، فقد يكون الاستثناء حقيقيًا، وقد يعكس فساد الفرضية المبدئية إن كانت أمثلته متوفرة، بل إن الاستثناء قد يكون عاكسا لقاعدة أو فرضية أخرى لها تأثيرها، حاولنا فى الأمثلة التى قدمناها أن نبرر وجود الاستثناء .

وسوف نحاول فيما يلى أن ننظر فى سؤال شديد الأهمية : عندما نصل إلى أفضل تحليل ممكن من خلال المادة المحدودة التى فى أيدينا وعندما يكون هناك بعض الغموض، ما هى المادة الإضافية التى نريد المتعلمين أن ينتجوها لكى نختبر فرضيتنا؟، لقد أشرنا لنوع من تلك المادة فعلاً عندما كنا نتكلم عن الجملة ١٣ ألا وهى مادة أكثر تفصل بين الإنتاج الشفوى والإنتاج المكتوب؛ لأن قواعد اللغة الوسط قد تختلف بحسب نوع المادة المنتجة، وهناك نوع آخر أشرنا له مجرد إشارة سلفًا أيضًا وهو إن كنا نريد أن نفهم تعميمات اللغة الوسط لأى متعلم، فإنه من الحتمى أن نتابع إنتاج هذا

الشخص بعينه ؛ ولكن إن كنا نستخدم مادة مجمعة – كما فعلنا سلفًا – ، فإنه من المتوقع أن نجد أمثلة مضادة على طول الخط، ولذلك فمن المهم فى بعض الأحيان أن نجمع أمثلة عن الجمع من أفراد : فرد بفرد، ذلك لأن تعلم اللغة الثانية علم قائم على الفروق الفردية الكبيرة المحتملة .

وكذلك نحن فى حاجة لمادة إضافية لنحدد ما إذا كانت التفسيرات البديلة التى قدمناها للجمل الاستثنائية صحيحة، يعنى ذلك أننا بحاجة إلى استنباط مادة من كلمات تحتوى على تجمعات صوتية معقدة ومركبات اسمية تحتوى على روابط، ونحتاج كذلك لمادة أكبر من الجمل التى يتم إنتاجها فى نفس السياقات التى أنتجت فيها الجملة السابقة ؛ لأن سياقات الكلام قد تؤثر على قواعد اللغة الوسط .

سوف نتوجه الآن لمشكلة أخرى فى تحليل المادة، وهى مادة تتعلق بـ ing على الفعل الإنجليزى .

مجموعة المادة الثانية : الفعل مع ing [٣]

أنتج تلك الجمل متعلم من أبناء اللغة العربية، وكان فى بداية مراحل تعلم الإنجليزية، ولم تكن للمتعلم خبرة بتعلم الإنجليزية فى الصف فى وقت جمع تلك المادة، كل الجمل من منطوقات عفوية [٤]. هناك كلمات بين الأقواس، وهى تفسيرنا لنية المتكلم، لأن النية أحيانا ما تكون غير واضحة من السياق، المادة هى :

1 - He's sleeping

2 - She's sleeping

3 - It's raining

4 - He's eating

5 - Hani's sleeping

6 - The dog eating (the dog is eating)

7 - Hani watch TV (Hani is watching TV)

8 - Watch TV (He is watching TV)

9 - Read the paper (he is reading the paper)

10 - Drink the coffee (he is drinking coffee)

قلنا سلفًا إن المتعلم ينتج الفعل متبوع بـ ing ، وهذه حقيقة فى اللغة الوسط ، ومن الواضح أن نية المتكلم فى كل جملة من الجمل هى التعبير عن الاستمرار ، ولذلك فمن الملاحظ ولو بشكل مبدئى أن المتكلم يعبر عن الاستمرار بطريقتين ، هما : eating و watch .

يمكننا أن نقيم افتراضا هنا هذه المادة، وهو أن المتعلم يستخدم قاعدة فى لغته الوسط تحدد استخدام الفعل المتبوع بـ ing فى أواخر الجمل، هذه الفرضية صحيحة فى كل الجمل، ولكن تلك القاعدة التركيبية الصرف تتجاهل بعض الحقائق الدلالية الهامة، ويمكننا أن نصوغ الفرضية التالية : فى حالة الرغبة فى التعبير عن النية فى الاستمرار، يجب وضع الفعل مع ing فى أواخر الجملة .

ولكن يمكن تفنيد تلك الفرضية بسهولة لو نظرنا للجملتين ٧ و١٠، ولذلك فلنجرب فرضية أخرى عن استخدام الشكل البسيط للفعل، تكون كما يلى: عندما لا يكون هناك فاعل صريح يجب استخدام الشكل البسيط من الفعل .

تدعم الجملتان ٨ و١٠ هذه الفرضية، ولكنهـا لا تفيدنا كثيراً فى كيفية استخدام الـ ing على الفعل، ولذلك ننتقل لفكرة أخرى، ولنحاول أن ننظر فى الجمل المتعدية التى تمتلك فعلا وفاعلا ومفعولا به واضح مثل read the paper فى مقابل الجمل غير المتعدية مثل sleep ، ويمكننا إذن صياغة فرضية ثالثة هنا كما يلى: الفعل الذى ينتهى بـ ing يستخدم فى الجمل التى ليس فيها مفعول به واضح، أما الشكل البسيط من الفعل فيستخدم مع الأفعال المتعدية ذات المفعول به الواضح .

وعلى ذلك فإذا نظرنا إلى غير متعد، فعلى الجملة الأولى والخامسة فسوف نكتشف أنهما مكونتان من فاعل مع فعل غير متعد، وعندما يكون هذا هو التركيب، سنجد شكلاً من فعل الكينونة مع فعل الجملة المتبوع بـ ing ، فى الجملة السادسة نرى أن مبتدأ الجملة مكون من أداة تعريف واسم، وفى هذه الحالة يظهر الفعل مع الـ ing ، هذه الجملة مهمة فى التفسير النهائى للمادة، أما بالنسبة للجملتين السابعة والعاشرة، فهناك فعل متعد ومفعول به، ولذلك يستخدم الشكل البسيط من الفعل، نلاحظ فى هذه

الجملة القوة الكاملة لمبدأ أن اكتساب أى عنصر نحوى وتعلمه مسألة قابلة للمراوحة، وذلك عندما يكون الفعل المصحوب بـ ing موجوداً فى الجمل غير المتعدية ويكون الفعل البسيط فى الجمل غير المتعدية .

ما هو التفسير الذى يمكن أن نقدمه ؟ واحد من تلك التفسيرات له علاقة بالمحددات الموجودة على التعامل مع المادة، فهذا المتعلم الذى صدرت منه الجمل يقدر أن يتعامل مع جمل غير مكونة من كلمتين أو ثلاث كلمات على الأكثر، لهذا السبب فالجملة السادسة محورية بالنسبة لنا لأنه لو أن المسألة ببساطة هى مسألة وجود مفعول به من عدمه، فليس عندنا أى طريقة لتفسير غياب فعل الكينونة، ووجود كلمتى the و dog يعقد الجملة ولا يسمح بأى عناصر أخرى .

ولكن هناك تفسير آخر إضافى ممكن، ولهذا التفسير علاقة بتحليل هذا المتعلم للشكل المستمر للفعل، من الممكن أن تكون وحدات من أمثال he's و she's مخزنة فى العقل كمفردات معجمية ثابتة وجامدة، لو أن هذا التفسير صحيحا، لأصبحت الجملة السادسة غير ذات مشكلة لأن تلك المفردات مثل she's تصبح خارج شكل الفعل .

مجموعة المادة الثالثة : حروف الجر(٥)

تركز آخر مجموعة مادة نقدمها هنا على حروف الجر– وهى من أصعب عناصر اللغة الثانية فى التعلم ، فيما يلى نقدم أمثلة من متكلمين عرب تحتوى على حروف جر :

1 - you can find it from Morocco to Saudi Arabia

2 - there is many kind of way you make baklawa

3 - it is some kind of different

4 - I do not like to buy a car from Ann Arbor

5 - Since long time I am buying B F Goodrich

6 - He finished his studies before one month

7 - He will finish from his studies

8 - They are many kinds of reptiles which live at the planet

9 - I never help my mom in the housework

10 - Egypt shares its boundaries with the Mediterranean sea on the north, the red sea from the east

الاستخدام الصحيح لمعانى حروف الجر فى الإنجليزية هو ما يلى :

1 - from Morocco to Saudi Arabia

2 - there are many ways

3 - it is quite different

4 - in Ann Arbor

5 - for a long time

6 - a month ago

7 - he will finish his studies

8 - on this planet

9 - with the housework

10 - on the north, the red sea on the east

يمكننا أن نلاحظ مباشرة وجود حقول دلالية مختلفة: فهناك حقول جغرافية فى مقابل حقول دلالية زمنية، ولذلك ربما يكون من الممكن أن نضع الفرضية التى تقول : إنه فى تلك اللغة الوسط هناك قاعدة تقتضى[٦] باستخدام from للموقع الجغرافى .

سوف تكون تلك القاعدة مناسبة جدا لمعظم جمل المادة، ولكن ليس لكلها، ففى الجملة الأخيرة سوف يكون من المفروض بحسب القاعدة أن نستخدم from the north ، وفى الجملة السابعة ليس هناك شرح لاستخدام from his studies ، وإذا كان لتلك القاعدة أن تظهر وتثبت من خلال جمع آخر لمادة إضافية، فإن الجملة الأولى تقدم لنا حالة لسلوك لغنى يتبع السلوك المتعارف عليه فى اللغة الهدف، وهى الإنجليزية (كوردر ١٩٨١) .

المجموعة التالية من المادة المستقاة من نفس المتعلمين ، تحتوى على تراكيب تتطلب استخدام حروف جر فى اللغة الهدف :

1 - we used to pronounce everything British English

2 - it does not give me problems future

3 - he is working his thesis now

4 - if I come early I will register fall

5 - the people are outside this time

6 - about 20 kilometer out Jeddah

7 - I will wait you

يمكننا أن نصف سلوك هذا المتعلم بأنه يحتوى على استراتيجيات تبسيط، إلا أن هذا الحكم يمثل تعميمًا خطيراً نسبيًا، لأن - كما يشير كوردر (١٩٨٣ و١٩٩٢) - المتعلمين لا يستطيعون أن يبسطوا ما لا يعرفون ، ومع ذلك فإن المتعلمين يستطيعون أن يدركوا بكل وضوح أنهم لا يعرفون كيفية استخدام حروف الجر فى الإنجليزية ، ولذلك يستخدمون استراتيجية تقضى بعدم استخدام أى حروف جرُ إلا فى حالات نادرة ومحددة .

ولنقارن الآن بين المجموعة الثالثة من المادة التى استقيناها من نفس المتعلمين بالمجموعتين السابقتين :

1 - since I came to the United States

2 - I have lived in down town Ann Arbor

3 - There are 25 counties in Egypt

4 - You might think you are in Dallas

5 - I have noticed there are many of them

6 - They are genius in this area

7 - I will go speak nice to him

8 - Beginning from 1 : 30 a. m. until 2 : 00 a. m.

تقدم هذه المجموعة من الجمل مادة سليمة ومتسقة مع قواعد اللغة الهدف بالرغم من أن معرفتنا بالأخطاء المختفية (٧) تنبهنا إلى أن بعض تلك الجمل قد يكون صحيحاً فى الظاهر فقط .

لو نظرنا إلى التعبيرات الدالة على المكان فى تلك الجمل مثل in Egypt ، لوجدنا أنها تنفى الفرضية البسيطة التى قدمناها سلفًا، والتى تزعم بأن from تستخدم مع

الأماكن، ولكننا فى نفس الوقت، يجب أن ننتبه إلى أن المتعلمين قد يفصلون فى بعض الأحيان بين المكان والتوجه للمكان، ولكن هناك إمكانية أخرى، وهى أن المتكلمين يستطيعون أن ينتجوا حروف جر مطابقة لقواعد اللغة الهدف عندما لا يكون استخدام حروف جر معينة إجبارياً، هناك سؤال يقفز لعقلنا من واقع البحث فى تعلم اللغة الثانية بعرضنا لكل المادة السابقة، وهو يدور عن جدوى وضع معانى ثابتة لمنطوقات المتعلمين، وجهة نظرنا فى هذه المسألة أن تحليل المادة فى معظم الحالات يجب أن يتم من خلال اللغة الأم للمتعلم .

٢-٢ جمع المادة

سوف ننتقل الآن لموضوعات عامة حول جمع المادة وتحليلها، ولكننا يجب أن نقول : إن طرق جمع المادة التى سوف نناقشها هنا قليلة جدا وليست كل ما هو متاح، ويجب أيضًا أن نلفت الانتباه إلى أن معظم طرق البحث فى تعلم اللغة الثانية وليس كلها، مأخوذ من طرق بحث خاصة بعلوم أخرى وخاصة علم اللغة، وتعلم الأطفال للغة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، ويجب أيضًا أن نكون على وعى بأن أسئلة بحثية معينة سوف تستتبع بطبيعة الحال استخدام طرق بحث معينة .

هناك طريقتان أساسيتان لجمع المادة فى تعلم اللغة الثانية : وهما الطريقة الطولية، والطريقة المقطعية، وفيما يخص الطريقة الطولية : فإن هناك أربعة سمات أساسية يجب مناقشتها : وهى عدد المشتركين فى البحث، وكمية المعلومات، والتفاصيل الوصفية المقدمة والضرورية، ونوع المادة، ونوع التحليل .

تعتبر الدراسات التى تستخدم طرق جمع معلومات طولية دراسات حالة على وجه العموم، وإن لم يكن هذا بصفة دائمة، وتقوم تلك الدراسات على جمع معلومات من شخص واحد أو مجموعة قليلة من المتكلمين على مدى فترة طويلة من الزمن، وتختلف كثافة وتردد المادة المجموعة، ومع ذلك فمن العادى أن يتم جمع نماذج لغة المتعلمين مرة كل أسبوع أو أسبوعين أو شهر .

من العادى فى هذا النوع من الدراسات أن تجد تفاصيل كثيرة عن طريقة كلام المتعلم، أى أنه من العادى أن تجد تعليقًا على المنطوقات، وعلاوة على ذلك، فمن العادى أيضًا أن تجد تفاصيلاً بخصوص سياق الموقف الذى نطقت فيه الكلمات ومعلومات أخرى تفيد فى تحليل المادة، كأن تجد معلومات عن المشتركين فى المحادثة وعلاقتهم بالمتكلم . فيما يلى نقدم وصفًا لدراسة طولية سجلها هاكوتا (١٩٧٤ ا)، تأتى تلك المادة من دراسة تصف تعلم اللغة الإنجليزية من قبل أحد البنات اليابانيات فى سن الخامسة خارج الصف، جاءت أسرتها إلى الولايات المتحدة لمدة عامين لأن الأب كان مدرسًا زائرًا فى جامعة هارفارد، وأقامت الأسرة فى حى فى منطقة كامبردج يقطنه غالبية من الطبقة العاملة (هاكوتا ١٩٧٤ ا، ٢٨٧) .

وقال هاكوتا : إن الأطفال الذين لعبت معهم الفتاة كانوا مصدرها الأساسى للغة الإنجليزية، وقدم أيضًا وصفًا مفصلاً لأنشطتها المدرسية، حيث قال: إن الفتاة كانت تزور حضانة عامة لمدة ساعتين فى اليوم، ثم التحقت بالمدرسة الابتدائية؛ ولكنها لم تنل أى قسط من التعليم الموجه فى قواعد الإنجليزية، وكان معظم أصدقائها من الحى زملاء لها فى صفها المدرسى (هاكوتا ١٩٧٤ ا، ٢٨٧) .

تأتى المادة فى معظم الدراسات الطولية – وخاصة دراسات الحالة – من الحديث العفوى، هذا لا يعنى أن الباحث لا يدبر محادثة ليولد نوعًا معينًا من المادة ؛ ولكن ما نريد أن نقوله هنا : هو أن الدراسات الطولية لا تتعامل مع النسق التجريبى الذى يعتمد على توازن مجموعة الاختبار ومجموعة التحكم، ولكن هناك سؤالاً إجرائيًا يطرح نفسه، وهو كيف يمكن استصدار نوع معين من المادة من حديث عفوى ؟ بالرغم من أنه ليس هناك أى ضمان كامل لأن مجموعة معينة من أشكال اللغة الهادفة، سوف تصدر من المحادثة العفوية، إلا أن الباحث يستطيع أن يسأل أنواعًا معينة من الأسئلة أثناء المحادثة من شأنها أن تدفع لإصدار تراكيب معينة، فإذا كان شخص ما – على سبيل المثال – مهتمًا بتطور الماضى فى اللغة الوسط، فإن الباحث يستطيع أن يطلب من المتكلمين أثناء جلسة التسجيل أن يحكوا شيئًا قد حدث لهم فى اليوم السابق .

أما بالنسبة لتحليل المادة الناتجة من الدراسات الطولية وخاصة من دراسات الحالة، فهى غالبًا فى شكل تعليقات وصفية أو سردية، وبينما لا يكون وضع المادة فى شكل عددى هو هدف تحليل المادة أو جمعها، فإن الباحث قد يرى أن يقدم نسب توارد

بعض الأشكال أو التراكيب فى مادته، علاوة على ذلك، من الممكن أن يضع الباحث فى تقريره عن المادة الطولية التى جمعها أمثلة على ما قاله المتعلمون وتحليله لها .

هذا النوع من المادة مفيد جداً فى تحديد توجهات التطور التعليمى، وهى مفيدة كذلك فى تفسير المحددات الاجتماعية وتأثيرها على كلام المتعلم (انظر الفصل الثامن)؛ ولكن تلك الطريقة فى جمع المادة تحمل عيبا قاتلاً وهو مشكلة الوقت، ذلك لأن إجراء دراسة طولية يقتضى جمع مادة على مدى فترات زمنية ثابتة لفترة طويلة، ويتحتم إجراء الدراسة أيضًا تفريغ كل المادة المسجلة مع تقديم وصف مفصل للسياق النفسى، والشخصى، والاجتماعى الذى حدث فيه فعل الكلام، هناك عيب آخر فى هذا النوع من الدراسة، وهو عيب عدم القدرة على استنتاج تعميمات من المادة المجموعة، لما كانت الدراسات الطولية محدودة فى عدد المتعلمين الداخلين فى مجال الدراسة فإنه من الصعب أن نعمم النتائج، فمن الصعب أن نعرف على وجه الدقة إن كانت النتيجة التى استخلصناها تصلح للجماعة القليلة من المتعلمين الذين شملتهم دراستنا أو أنها تصلح لتنطبق على فئة عريضة من المتعلمين، هناك عيب ثالث فى المادة الطولية المجموعة من حديث عفوى – ربما أصعب العيوب جميعًا – وهو أنه عندما ينتج المتعلم فى الحديث العفوى تركيبًا من التراكيب، لا توجد طريقة لنختبر معرفته بهذا التركيب أكثر من انتظار أن ينتجه عفويًا مرة أخرى، تصبح تلك الصعوبة أكبر عندما لا يكون الباحث نفسه هو الذى قام بعملية جمع المادة، أو عندما لا يضع الباحث لنفسه فرضية بحثية معينة وعندما لا يكون فى عقله البحث عن تراكيب بعينها، على سبيل المثال، عندما يكون عندنا مجموعة من المادة المجموعة لا ينتج المتكلم فيها سوى الفعل المضارع، فهل هذا يعنى أن هذا الشكل من الفعل هو كل ما يعرفه هذا المتعلم ؟ فنحن لا نستطيع أن نفسر المادة التى جمعناها باستخدام ما هو كائن فيها فقط من تراكيب، ذلك لأننا لا نعرف إن كان غياب تراكيب معينة يعنى فعلاً عدم معرفتها .

هناك نوع آخر من المادة وهو المادة المقطعية، وفى هذه الحالة أيضًا، هناك أربع سمات أساسية مرتبطة بالدراسات المقطعية، وهى: عدد المتكلمين، ونوع المادة، والتفاصيل الوصفية، وتحليل المادة .

تقوم الدراسات المقطعية عمومًا على مادة جمعت من عدد كبير من المتكلمين فى فترة معينة وواحدة من الوقت، الفكرة من وراء ذلك الإجراء ، هى أننا نستطيع أن نرى شريحة من التطور التعليمى نستطيع من خلالها أن نجمع صورة كلية عن التطور .

غالبًا ما تقوم الدراسات المقطعية على جمع مادة بشكل مسيطر عليه من قبل الباحث، وهو عكس ما يحدث فى الدراسات الطولية التى تقوم على مادة مأخوذة من الحديث العفوى، يعنى هذا أن الدراسة المقطعية هى محاولة من الباحث لجمع مادة معينة تحتمها فرضية بحثية وضعها هو سلفًا، على ذلك تأتى المادة من أداء المتعلم لمهمة محددة سلفًا .

يختلف نمط معلومات السياق المقدمة فى الدراسات المقطعية عنه فى الدراسات الطولية، فلا نقدم هنا تحديداً للمشتركين فى الدراسة بشكل فردى ولا نقدم نفس الكمية من الوصف السياقى، المعلومات التى نقدمها عن المشتركين تقدم فى شكل جدول .

لما كانت المادة المجموعة من الدراسات المقطعية مأخوذة من عدد كبير من المشتركين، فإن الدراسة تأخذ شكلاً تجريبيًا من ناحية التصميم والتحليل، وعلى ذلك فإن نتائج الدراسة تنزع لأن تكون أكثر عددية وأقل وصفية من النتائج الصادرة عن الدراسات الطولية، ولذلك تجد أن هناك تحليلاً إحصائيًا للنتائج، وهو قسم جوهرى من البحث .

نستطيع فى بعض الحالات أن نستخدم تصميمًا لدراسة مقطعية لخلق دراسة شبه طولية، فى مثل تلك الدراسة يكون التركيز على التغير اللغوى كما هو الحال فى الدراسات الطولية؛ ولكن المادة تجمع فى لحظة زمنية واحدة ولكن من مستويات كفاءة لغوية مختلفة، فإن كنا على سبيل المثال، مهتمين بدراسة اكتساب الزمن المستمر، فسنحاول أن نعرف ليس فقط ما يعرفه المتعلم فى لحظة زمنية معينة بل أيضا ما يحدث فى فترة زمنية مطولة، من بين طرق جمع مادة لمثل تلك الدراسة أن نستخدم الأسلوب الطولى مع الاهتمام الشديد بتسجيل كل السياقات التى يستخدم الزمن المستمر فيها وتلك التى لا يستخدم فيها، هناك طريقة أخرى لجمع المعلومات عن التطور اللغوى، هذه الطريقة هى جمع عدد كبير من المشتركين من مستويات تعليمية مختلفة – فلنقل مثلاً مبتدئين، ومتوسطين، ومتقدمين، وبعد ذلك نقوم بإعطاء كل مجموعة من المجموعات نفس الاختبار، نستطيع أن نتصور أن هذه الطريقة سوف تعطى نفس النتيجة التى تعطيها دراسة طولية لفرد واحد عبر فترة زمنية طويلة من خلال مقارنة المستويات الثلاثة ؛ ولكن ذلك التصور محل جدل كبير .

ميزة من ميزات التوجه المقطعي هي عيب من عيوب المادة الطولية، لما كانت الدراسات المقطعية تقوم على عدد كبير من المتكلمين فإن نتائجها أكثر قابلية للتعميم من نتائج التوجه الآخر، أما بالنسبة للعيوب، فإنه ليس هناك معلومات كافية عن المتكلمين المشتركين في الدراسة وخاصة في مجال تعلم اللغة الثانية، وكذلك لا تتوفر معلومات عن السياق الذي يدور فيه فعل الكلام، ويمكننا أن نقول إن نوعي جمع المادة مهمان بل ومحوريان في التحليل المناسب للمادة، لا يتعلق هذا النقد بطبيعة الحال بتوجه البحث بقدر ما له علاقة بطريقة صياغة النتائج وتسجيلها في التقارير البحثية .

لقد قلنا سلفًا، إن الدراسات الطولية مرتبطة بالمادة الوصفية، أما الدراسات شبه الطولية والمقطعية فهي مرتبطة بالمسائل والطرق الإحصائية، ومع ذلك فإننا نستطيع أن نجري تحليلا إحصائيا على المادة الطولية، ومن السهل أيضا أن نجري عملية شرح وصفي للمادة المقطعية، ومن الخطأ أيضًا أن نتصور أن المادة الطولية لا يمكن أن توصل لتعميمات؛ بل إنه من الممكن أن نبني قاعدة بيانات كاملة مكونة من مجموعة دراسات طولية تشكل وصفا للمتعلمين وتطورهم .

والسؤال هو لماذا يختار الباحث طريقة لجمع المعلومات ويهمل أخرى ؟ أهم نقطة نفهم بها هذا الاختيار هي أن نفهم العلاقة بين فرضية البحث وسؤاله من ناحية، وطريقة البحث من ناحية أخرى، من الصحيح أنه ليس هناك علاقة ثابتة ودائمة بين العنصرين إلا أن بعض الفرضيات، والأسئلة، وبعض الظروف الخارجية تدفع نحو اختيار نوع معين من طرق البحث، إذا فرضنا على سبيل المثال، أن باحثًا يريد أن يدرس كيفية تعلم المتعلمين الاعتذار بلغة أجنبية، فإن عليه أن يلاحظ المتكلمين لفترة من الزمن، ويسجل المرات التي استخدموا فيها تعبيرات الاعتذار؛ ولكن باحثًا آخر يستطيع أن يبني دراسة مقطعية حيث يسأل عددًا كبيرًا من متعلمي اللغة الثانية ماذا يقولون في موقف قام هو باختراعه ؟، تقدم الدراسة الأولى مثلاً على الباحث الذي ينتظر أن تصدر الظاهرة من تلقاء نفسها، بينما تقدم الدراسة الثانية مثلاً على الباحث الذي يستصدر الظاهرة محل الدراسة، بينما يتصور البعض أن الطريقة الطولية أفضل من حيث أنها أقرب شبهًا بالواقع، إلا أن الباحث في تلك الطريقة قد ينتظر فترة طويلة قبل أن يستطيع تسجيل مادة مفيدة تجيب عن سؤال بحثه الأساسي، لذلك هناك عوامل مختلفة لها علاقة بالموقف هي التي تقود الباحث نحو اختيار معين .

من الخطأ أيضًا أن نتعامل مع أى من تلك الأفكار على أنها صحيحة، بل إنه أيضا من الخطأ أن نربط بين الدراسات الطولية وطرق جمع المادة بشكل طبيعى، [٨] فمن الممكن أن نجمع مادة طولية باستخدام عدد كبير من المشتركين، ومن الممكن أيضًا أن نجمع مادة طولية باستخدام طريقة تجريبية، فى دراستين أجرتهما جاس (١٩٧٩) حول جملة الصلة جمعت مادة من ١٧ متكلم فى ست فترات زمنية منفصلة بين كل مرة ومرة شهر كامل، على ذلك فإن تلك الدراسة تتبع تعريف الدراسات الطولية بشكل حسن، إلا أنها لم تكن متسقة مع تعريف دراسات الحالة لأنها لم تقدم وصفًا مفصلاً للحديث العفوى، من ناحية أخرى، لما كانت تلك الدراسة ذات طبيعة تجريبية (بسبب أنها كانت تستخرج تراكيب الصلة من المتكلمين) فإنها تنتمى إلى تصنيف الدراسات المقطعية بشكل أفضل، يعنى كل هذا أن التصنيفات البحثية التى قدمناها لها غرض واحد، ألا وهو أن تكون بدايات ونقط انطلاق، فهى ليست تصنيفات حادة ثابتة. لأن هناك قدر كبير من المرونة فى تصنيف بحث ما على أنه من هذا النوع أو من ذاك .

سوف ننظر فيما يلى فى دراستين لكى نقدم للقارئ فكرة عن حجم المادة التى ينظر فيها علم تعلم اللغة الثانية ومداها .

سوف ننظر أولاً فى دراسة أجراها كومبف (١٩٨٤)، ليدرس كيف يعبر متعلمو الإنجليزية كلغة ثانية عن عنصر الزمن فى اللغة الهدف، كانت طريقة من طرق جمع المادة هى تقديم مجموعة من الجمل للمتكلمين، وربما كان الباحث قد حذف الفعل منها، وطلب الباحث من المتكلمين أن يملأوا الفراغ بالفعل فى الزمن المناسب ؛ ولكن تلك الطريقة لا تعطينا معلومات عن كيفية استخدام المتعلم للزمن فى الإنتاج الطبيعى للغة الهدف، نحن بحاجة لعملية وصف مطولة لكى نصل لهذا الهدف، سوف نقدم الآن نصًا أنتجته متعلمة مشتركة فى الدراسة، وهى سيدة يابانية عاشت فى الولايات المتحدة مدة ٢٨ عامًا وقت التسجيل، طلب الباحث من السيدة أن تنتج قصة لغرض تسجيل المادة .

First time Tampa have a tornado come to

Was about seven forty-five

Bob go to work, n I was inna bathroom

And a tornado come shake everything

Door was flyin open, I was scared

Hanna was sittin in window

Hanna is a little dog

French Poodle

I call baby .

Anyway, she never wet bed, she never wet anywhere

But she was so scared an crying' run to the bathroom, come to me, an she tinkle, tinkle, tinkle all over me

She was so scared

I see somebody throwin a brick on a trailer

Wind was blowin so hard

Ana light. ..outside street light was on

Oh I was really scared

An den second stop

So I try to open door

I could not open

I say, "Oh my go, what's happen?"

I look window. Awning was gone.

استطاع الباحث من خلال هذه المادة أن يستنتج بعض النتائج المتعلقة بالتعبير عن الزمن، من بين تلك النتائج أن الباحث اكتشف أن هناك فرق بين المعلومات التى تهيئ المناخ - أى تلك المعلومات التى تعطى الخلفية - وبين معلومات القصة نفسها، ينعكس هذا الاختلاف على استخدام فعل الكينونة فى الزمن المستمر من عدمه، فى الأوصاف التى قدمتها السيدة لخلفية القصة، يظهر فعل الكينونة واضحاً فى تراكيب مثل **Hanna was sittin** ؛ ولكن عندما تشير المتكلمة لأحداث بعينها فإن شكل الفعل لا يظهر أبداً فى مركبات مثل **somebody throwin brick** .

من بين النتائج التى توصلت إليها الدراسة أيضاً أن هناك أنماطاً معينة من الأفعال تظهر عليها علامة الزمن بتردد كبير، تجد مثلاً أن فعل الكينونة معلم زمنيا كل

الوقت، وكذلك الأفعال التى تعبر عن عادة فهى معلمة زمنيًا حوالى ٦٣٪ من المرات التى تواردت فيها، أما بالنسبة لأفعال النشاط المستمر فقد ظهرت معلمة زمنيًا ٦٠٪ من المرات .

هل كان من الممكن استصدار نفس المعلومات عن طريق تجربة تحت سيطرة الباحث؟ أما بالنسبة للنتيجة الأولى المتعلقة بالفرق بين الأفعال التى تقدم الخلفية وأفعال سياق القص، فلا نظن أن استصدارها ممكن، أما بالنسبة للنتيجة الثانية المتعلقة بنسب توارد التعليم الزمنى على الأفعال فمن الممكن أن تستصدر، فليس من السهل أن نتخيل وجود تركيب تجريبى يستطيع أن يستصدر معلومات تؤدى للنتيجة الأولى، ولكن بالنسبة لاستصدار معلومات تؤدى للنتيجة الثانية، فمن الممكن أن نتخيل كيفية تأليف موقف تصدر منه النتيجة حتى ولو كان هذا الموقف عبارة عن جمل منفصلة فقط .

بما أن تلك المعلومات والنتائج مستوحاة من متكلم واحد فقط فإنه من المفيد أن نعرف إن كانت ظاهرة عامة يمكن التحقق من نتائج دراسات كالتى قدمناها توًا وإثباتها عن طريق استصدار مادة من مجموعة كبيرة من المتكلمين، ومع ذلك فكون متكلم واحد فقط أقام فرقًا بين استخدام فعل الكينونة من عدمه مسألة توحى بأن هذا الاستخدام قد يكون تعميمًا خاصًا باللغة الوسط، هناك سؤال موجود دائمًا فى خلفيات معظم دراسات تعلم اللغة الثانية، وهو هل أنظمة قواعد اللغة الوسط التى يقيمها المتعلمون متسقة مع أنظمة اللغات الطبيعية؟ السؤال بطريقة أخرى هو: ما هى حدود اللغات الإنسانية؟ لما كانت أسئلة مثل تلك مهمة جدًا فى مجال تعلم اللغة الثانية، فإن نتيجة دراسة لغة فرد متعلم واحد . والقاعدة التى توصل إليها حول استخدام فعل الكينونة من عدمه مهمة جدًا فى دراساتنا ؛ لأنها تقدم إجابة أولية على الأقل .

فلنتوجه الآن للنظر فى دراسة جمعت مادتها بشكل تجريبى، هذه دراسة أجرتها جاس مع أرد (١٩٨٤)، حول اكتشاف المعانى المختلفة للزمن المستمر عند المتعلمين، جمع الباحثان مادتهما من إجابات ١٣٩ متعلم فى أربع مهام لغوية، كانت المهمة الأولى، عبارة عن طلب من المتعلمين أن يحكموا على صحة مجموعة من الجمل تحتوى على معانى مختلفة للزمن المستمر. انظر الجملتين التاليتين على سبيل المثال :

1 - John is traveling to New York tomorrow

2 - John travels to New York tomorrow

كانت الجمل فى المهمة الثانية فى سياق محادثة قصيرة :

– I need to send a package to my mother in a hury

– Where does she live?

– In New York

– Oh, in that case John can take it. John is traveling to New York tomorrow

فى المهمة الثالثة كانت هناك جمل منفصلة، ولكنها فى مجموعات، والمطلوب من المشتركين أيضا هو تحديد مدى صحتها :

1 - The ship sailed to Miami tomorrow

2 - The ship is sailing to Miami tomorrow

3 - The ship will sail to Miami tomorrow

4 - The ship sails to Miami tomorrow

5 - The ship has sailed to Miami tomorrow

فى المهمة الرابعة أعطى الباحثان شكلاً فعليًا للمشتركين، وطلبا منهم أن يكتبوا جملة طويلة بقدر الإمكان بشرط أن تحتوى على هذا الشكل .

كانت النتيجة التى توصل إليها الباحثان، أن هناك نظامًا للتفضيلات للمعانى المستمرة المختلفة، نظم معظم المتعلمين المعانى المختلفة للزمن على سبيل المثال، بحيث جعلوا أكثر المعانى شيوعًا هو التعبير عن الحاضر، انظر مثلا **John is smoking American cigarettes** ، وكان المعنى التالى فى الترتيب هو التعبير عن المستقبل بينما كان التالى التعبير عن الحاضر مع أفعال الحواس، وكان الاستخدام الأخير فى الترتيب مع فعل الكينونة، استخدم الباحثان هذه المادة ليحصلا على معلومات عن تطور استخدام الزمن المستمر فى معانيه المختلفة عند المتعلمين، وركزا على استخدام المعانى العادية والمعانى الموسعة على حد سواء هذه المادة، والمعلومات المستقاة منها لم تكن لتتوفر لنا لو استخدمنا الحديث العفوى وحده أو دراسة حالة ؛ بل إن استصدار المعلومات وحده هو الذى يكفل لنا فى تلك الحالة توفر المادة المطلوبة، ومن المفروض هنا أن نلاحظ أن عملية الملاحظة التجريبية واستصدار المادة، قد تقلل من شأن المعرفة اللغوية عند المتعلم وخاصة عندما تكون المهمة غير حساسة للتركيب المطلوب

استصداره أو عندما تطلب الكثير من المشترك، لا تنطبق تلك الملاحظة بشكل كبير على الأصوات اللغوية .

٢-٣ استصدار المادة

هناك طرق مختلفة لاستصدار مادة اللغة الثانية، قلنا سلفًا إن الكثير من تلك الطرق مأخوذ من علوم أخرى، لا ننوى فى هذا القسم أن نجمع كل الطرق؛ بل إننا نريد فقط أن نقدم تصورا عاما عن المادة المجموعة فى دراسات تعلم اللغة الثانية .

٢-٣-١ الاختبارات اللغوية المقعدة

هذه الأداة ليست مستخدمة بشكل كبير كمصدر لجمع مادة اللغة الثانية ؛ لأنها غالبا ما تكون موضوعية محايدة ولا تقدم مادة على الإنتاج اللغوى، من بين الدراسات القليلة التى استخدمت تلك الاختبارات ما أجراه أرد، وهومبورج عامى ١٩٨٣ و١٩٩٢، وسوف نناقش هذه الدراسات فى الفصل الرابع .

ولكن تلك الاختبارات تستخدم كثيراً كمقياس لمستوى الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، ففى بعض الدراسات على سبيل المثال، يمكن تصنيف المستويات بحسب نتيجة الأداء فى الاختبار التقعيدى، فالحاصلون فى اختبار TOEFL على نتيجة معينة يكونون فى المستوى المتقدم . (٩)

٢-٣-٢ اختبارات مأخوذة من علم النفس

كثيراً ما تستخدم الدراسات التى تتعلق بالتوجهات الشخصية وأساليب التعلم وسمات الشخصية ودوافع تعلم لغة معينة أدوات بحثية مأخوذة من علم النفس بطريقة مباشرة أو مع تعديل بسيط .

تستخدم مثلا الاستبيانات للحصول على معلومات عن توجه المتعلمين ناحية تعلم لغات أجنبية بشكل عام، أو تجاه تعلم لغة معينة، طور جاردنر ولامبرت (١٩٧٢) استبيانا تقعيديًا؛ ولكن هذا الاستبيان تم تعديله فى دراسات كثيرة بعد تصميمه الأول .

ويتم جمع نوع آخر من المعلومات عن طريق الطلب من المتعلمين أن يحددوا موافقتهم على فكرة ما تتم صياغتها عادة فى شكل جملة، ويحدد المشترك موقفه من الفكرة على مسطرة رغبات معينة تبدأ بالموافقة الشديدة وتتدرج حتى الرفض القاطع، هذا النوع من قياس التوجه يستخدم فى الدراسات التى ترمى لتحديد دوافع المتعلمين لتعلم لغة ما أو توجههم ناحية تلك اللغة، فقد يقدم للمشتركين فى الدراسة مثلاً وجهتى نظر متناقضتين فى الفرنسيين، ويطلب منهم أن يعطوا رأيهم فى مسطرة أراء متدرجة .

هناك مجالات أخرى تعتمد على الاختبارات التقعيدية، ويمكن رؤيتها فى الأبحاث التى تبحث فى العلاقة بين الحرية من السياق وتعلم اللغة الثانية، ظهرت فكرة الحرية من السياق والتقيد بالسياق من الأبحاث التى أجريت فى إطار علم النفس، وهى فكرة تشير إلى مدى قدرة الفرد على فصل عنصر ما عن سياقه المحيط به بدلا من التعامل معه عنصر غير منفصل عن سياقه . من بين الأشياء المرتبطة بهذا النوع من الأبحاث هى العلاقة بين تقبل الغموض وتعلم اللغة الثانية، من بين أسئلة أمثلة هذا النوع من الاختبارات ما يلى :

A group meeting functions best with a definite agenda

YES YES yes? No NO NO

اختيار الإجابة YES تعنى عدم قابلية المتعلم لتحمل الغموض .

كثيراً ما يستخدم الباحثون فى دراسات من أمثال التى تكلمنا عنها فى هذا القسم، اختبارات تقعيدية للكفاءة اللغوية بغرض البحث فى الموضوعات محل الدراسة .

٢-٣-٣ طرق استصدار اللغة

واحدة من تقنيات جمع المادة المعروفة هو ما نعرفه باسم التقليد المستصدر، فى هذه التقنية – كما هو واضح من التسمية – يسمع المشترك جملة غالبا من جهاز

تسجيل – ويطلب منه أن يقلدها كما هى، إن كانت الجملة طويلة جداً فلن يستطيع المشترك أن يحتفظ بها فى ذاكرته القصيرة الحاضرة لكى يكررها، ولذلك يجد المشترك نفسه يحتفظ بتلك الجملة كوحدة دلالية معنوية، ويجد نفسه مضطراً لأن يضع تلك الوحدة فى قوالب نحوية من عنده هو، وتعطى تلك التقنية للباحث فكرة عن تركيبة القواعد الموجودة عند المتعلم .

هذه المادة تحت السيطرة من قبل الباحث لدرجة كبيرة، فيما يخص نوع التركيب الذى يحاول الباحث التحرى عنه، لهذه الطريقة عيوبها ومعوقاتها كما هو الحال مع طرق استصدار المادة. بعض عيوب تلك الطريقة تشبه عيوب باقى الطرق، خاصة الحاجة لاستصدار عدد كبير من الأمثلة على الظاهرة الواحدة، والحاجة لإيجاد جمل متوافقة من حيث الصعوبة النحوية، والمعجمية، والصوتية، علاوة على ذلك، فإن نوع المادة التى تنتج من طريقة التقليد المستصدر محل جدل شديد، هل تعكس النتيجة المستصدرة كفاءة المتعلم الداخلية ؟ وهل هناك عوامل متعلقة بالمهمة والأداء قد تتدخل فى كيفية استصدار المادة كقدرات المتعلم السمعية وقدرات نطقه ؟ (١٠)

الكثير من الباحثين مهتمون بالمادة الصادرة عفوياً فى سياق محادثات أكثر من اهتمامهم بالمادة المستصدرة، ولذلك تجد أن كثيراً من الباحثين يطلبون من المتعلم أن يسرد قصة فى إطار محاولة التقرب من السياق الطبيعى العفوى، وقد يلجأ الباحث أيضًا لأن يطلب من المتعلم أن يقدم تعليقًا مكتوبًا أو شفاهيًا عن فيلم ما، أو أن يكتب قطعة إنشاء أو يتحاور مع شخص آخر، بالرغم من أن هناك بعض السيطرة للباحث على المادة الخارجة من تلك الطرق من حيث نوعية المادة؛ إلا أن التراكيب الخاصة التى قد ترد فى سياق المادة تظل عاصية على توقع الباحث لحد كبير .

ربما تكون طريقة الحدس من أكثر طرق جمع المادة فى تعلم اللغة الثانية جدلاً، تشير المادة الحدسية بشكل عام إلى نوع من الأداء اللغوى الذى نسأل المتعلم فيه عن اللغة ولا نطلب منه أن يستخدمها، كثيراً ما يشير الباحثون لتلك الطريقة على أنها "أداء ما وراء لغوى"، فكثيراً ما يطلب الباحث من المتعلم أن يخمن أو يحكم على أى تركيب معين من حيث الصحة أو من حيث مدى قبوله فى سياق معين، فمن الممكن أن نعطى لشخص يتعلم الإنجليزية جملة مثل الجملة التالية ونطلب منه أن يحكم إن كانت صحيحة :

He remembers the man who his father is a doctor

تستخدم المادة الحدسية كثيراً فى أبحاث تعلم اللغة الثانية؛ ولكنها مع ذلك طريقة جدلية أكثر من أى طريقة أخرى فى جمع المادة؛ من الناحية التاريخية كثيرا من دراسات تعلم اللغة الثانية قامت (وما تزال تقوم) مدفوعة بفرضيات نظرية مأخوذة من علم اللغة، واقتبس علم تعلم اللغة الثانية من علم اللغة مع تلك الفرضيات النظرية بعضَ طرق البحث، وطرق جمع المادة، من بين أكثر تلك الطرق اقتباساً فى تعلم اللغة الثانية طرق الحكم بالصحة النحوية والقبول . (١١)

أصبح الآن من العادى أن يفكر الباحثين فى اللغة ليس فقط على أنها استخدام لغوى فى مواقف تواصلية يومية ؛ بل إن الباحثين الآن يفكرون فى اللغة على أنها موضوع للتحليل فى حد ذاته (كازدن ١٩٧٦ ص٦٠٣)، لذلك فالحكم بالصحة النحوية طريقة من ضمن طرق هذا التحليل وتلك الملاحظة .

من بين طرق تحليل اللغة كمادة خالصة ، أن نحكم على أن جملة من الجمل مقبولة أو لا،ما هو نوع المعلومات التى من الممكن أن نحصل عليها من تلك الطريقة؟ سنقول فى الإجابة عن هذا السؤال إن أحكام الصحة النحوية تساعدنا على تخمين السمات القواعدية للغة يعنى ذلك، أن تلك الأحكام تساعدنا فى توقع أن جملة ما يمكن أن تُوَلد باستخدام قواعد اللغة، فلو أن ابنا من أبناء اللغة الإيطالية نطق هذه الجملة :

La bambina guarda il giocattolo

فسنتصور أن تلك اللغة فيها نمط معين ومحدد لترتيب الجملة، وهو نظام اسم + فعل + مفعول به، ولكننا لن نعرف أى معلومات تتخطى تلك المرحلة الابتدائية باستخدام تلك المادة المنتجة، فنحن لا نستطيع أن نعرف على سبيل المثال، إن كانت تلك اللغة تحتوى على أنماط أخرى من ترتيب الجملة، وما هى الأنماط المسموح بها ؟ فلا نستطيع أن نعرف إن كانت الجملة التالية صحيحة مثلا :

guarda la bambina il giocattolo

فى واقع الأمر، إن الإيطالية لغة تسمح بأن يتصدر الفعل الجملة ؛ ولكن تلك الحقيقة لا يمكن أن تتضح من خلال مادة تم إنتاجها بشكل من الأشكال التى تكلمنا عنها سلفا، ينطبق هذا بوجه الخصوص على المادة المنتجة بشكل عفوى .

بالرغم من أن البحث فى تعلم اللغـة الثانيـة قد استخدم أحكام الصحة النحوية، إلا أن هذا الاستخدام لم يكن دون اعتراض أو مصاعب، لقـد قـال سيلنكر (١٩٧٢) : إن الباحث يجب أن يضع كل اهتمامه التحليلى فقط على المادة التى يتم ملاحظتها، وهى المادة التى نستطيع أن نبنى عليها أى توقعات نظرية، تلك المادة التى سنحللها هى المنطوق الذى يقدمه لنا المتعلم عندما يحاول أن يصوغ تعبيرا فى اللغة الهدف (٢١٣ - ٢١٤)، بالرغم من أن النظرة هذه ما تزال حية فى عقول بعض الباحثين إلا أنها لم تكن قط النظرية السائدة دون منازع، لقد قال كوردر (١٩٧٣) مثلاً : إن المادة المستصدرة ضرورية، وقال : إن الاستصدار مهم فى الحصول على معلومات معينة عن لغة المتعلم ؛ وليس الغرض من الاستصدار هو جعل المتكلم يتكلم بحرية، ويستمر كوردر فيقول : إنه للحصول على المعلومات المطلوبة، يجب وضع بعض المحددات أمام المتعلم؛ ليضطر لاختيار العنصر المطلوب من بين العناصر الصوتية والقواعدية المتوفرة لديه (ص ٤١) .

السؤال هو : لأى مدى تكون أحكام الصحة صالحة كوحدات قياس التراكيب التى يستطيع المتكلم أن يولدها فى لحظة زمنية معينة ؟، طبعا هناك فرق بين مادة أحكام الصحة التى ينتجها أبناء اللغة وتلك التى ينتجها متعلمو اللغة، فى الحالة الأولى، نسأل أبناء اللغة أن يصدروا حكمًا على جملة ما فى لغته للحصول على معلومات عن نفس النظام. فى حالة أحكام الصحة التى يصدرها متعلم اللغة، فإننا نطلب من المتعلم أن يصدر حكمًا على نظام فى اللغة الهدف، ذلك فى مرحلة لم تبلغ فيها معرفته بذلك النظام حد الكمال ؛ ولكن التخمينات فى هذه الحالة ليست عن النظام الذى يسأل المتعلم عنه، إنما التخمين حقيقة عن نظام ما تم تعلمه واستيعابه، ولذلك من الجائز جداً أن لا يكون هناك توافق كامل أو حتى جزئى بين النظامين .

هناك مسألة مهمة فى هذا السياق، وهى مفهوم غياب التحديد، يشير هذا المفهوم إلى معرفة المتعلم الناقصة أو الغائبة بالكلية عن نظام قواعد اللغة الهدف - أو أجزاء منه، يقول شختر وتيسون، وديفلى (١٩٧٦) : إن هناك جمل كثيرة فى اللغة، الهدف معرفة المتعلمين بها غير محددة، ولا يعنى هذا الكلام أن أبناء اللغة منفردين أو مجتمعين يمتلكون معرفة كاملة بقواعد لغتهم، بل عندهم معرفة غير محددة فى بعض الأحيان ؛ أما بالنسبة لحالة متعلمى اللغة فإن غياب التحديد أمر واضح ومفهوم وتشمل قدراً أكبر من أنظمة اللغة الهدف .

إن الحصول على معلومات محددة أقل إشكالية عندما نستخدم مادة من الإنتاج اللغوى ؛ لأن اللغة التى ينتجها المتعلم من المفروض أن تكون نابعة من نسق قواعده الخاص، ولكن من المتفق عليه فى المجال أيضًا أن المادة الناتجة من الإنتاج اللغوى ليست كافية لأغراض دراسات معينة، لأن الأمثلة التى تظهر وتحتوى على تراكيب قواعدية مرجوة تكون قليلة ؛ أما ما نطلبه من المتعلم فى طريقة أحكام الصحة هو أن يحكم على نسق لا يملك مفاتيحه بالكلية، بل إن الكثير من الجمل الموجودة فى تلك الطريقة تتخطى مستوى المتعلم فى اللحظة الآتية، لذلك فالأحكام التى تصدر عن تلك الجمل ما هى إلا تخمينات من قبل المتعلم، الشىء الذى يجب أن نلتفت إليه هنا، هو أن أحكام الصحة اللغوية عمليات سلوكية معقدة يجب استخدامها بحذر شديد وإدراك تام لحدودها . (١٢)

بالرغم من وجود تلك الصعوبات إلا أن عدداً كبيراً من أبحاث تعلم اللغة الثانية قد أجريت باستخدام طريقة الصحة النحوية، ومع ذلك فإن المادة تجمع بطرق مختلفة: أبسط تلك الطرق هو أن نطلب من المتعلم المشترك فى الدراسة أن يقول إن كانت جملة معينة مقبولة فى اللغة الهدف أو لا، فإن كان الباحث يريد أن يعرف على سبيل المثال، إن كان المتعلمون يعرفون أن الإنجليزية لا تسمح بوجود ضمير عائد فى جملة صلة الموصول، فإنه يعطى المشتركين فى دراسته قائمة فيها جمل ويطلب أحكامهم ؛ ولكنه من الصعب أن نثق فى تفسير تلك الجمل لأن المتعلم قد يشير إلى جملة ما على أنها غير مقبولة لسبب غير الذى يجعل الباحث يتصور أنها غير مقبولة، ولذلك فمن المتعارف عليه أن يطلب الباحث من المشتركين فى الدراسة أن يصححوا الجمل التى يظنون أنها خطأ .

هناك طريقة أخرى لا تقتضى من المشترك فى الدراسة أن يقر إن كانت الجملة سليمة أو خطأ ؛ بل أن يقيم الجملة على مسطرة من الدرجات القائمة على نسبة صحة الجملة .

المادة الحدسية غير محدودة بأحكام الصحة اللغوية، بل إن هناك طرق أخرى للحصول على أحكام تعكس حدس المتعلم، من بين تلك الطرق: أحكام التفضيل، والتصنيف، فى أحكام التفضيل يعطى الباحث للمتعلم جملتين ويطلب منه أن يقول : إن كانت الجملتان سليمتين أم أن واحدة منهما أكثر صحة من الأخرى .

أما التصنيف فهو تنويعة على أحكام التفضيل، لكن الفرق الأساسى يكمن فى عدد الجمل المقدمة، ففى التصنيف هناك أكثر من جملتين فى المهمة الواحدة، وهناك فرق آخر، وهو أن أيًا من الجمل لا تتساوى مع الأخرى فى مستوى الصحة اللغوية .

هناك طريقة أخرى واسعة جداً وفضفاضة لاستصدار المادة، وهى ما نسميه نحن بالمهام اللغوية، سوف نحدد أنفسنا هنا بتنويعات قليلة ومهمة على تلك الطريقة لأن هناك تنويعات كثيرة .

فى تجربة أُجريت مؤخرًا وضع المشتركون فى مجموعات من اثنين، وطلب من شخص من الاثنين أن يعلم الشخص الآخر كيفية استخدام برنامج من برامج الكمبيوتر، وفى حالة أخرى، أعطى الاثنان صورتين مختلفتين قليلاً بعضهما عن البعض الآخر، وطلب الباحث من المشتركين أن يحددا الفرق بين الصورتين دون النظر إلى الصورة التى فى يد الشخص الآخر . وفى حالة ثالثة، أعطى كل من الشخصين خريطة تختلف جزئيًا عن الخريطة التى أعطيت للشخص الثانى، وطلب من المشتركين أن يصفا لبعضهما البعض كيفية تحريك شخص وهمى على تلك الخريطة، وفى حالات أخرى، يعطى الباحث للمشترك صورة ما، ويطلب منه أن يصفها لشخص آخر كى يستطيع أن يرسمها . وفى حالات أخرى، يصف مشترك من الاثنين شيئًا ما بحيث تكون مهمة الشخص الآخر أن يعرف ما هو . فى حالة أخرى، يصف مشترك من الاثنين عناصر ما فى صورة ما، ويطلب من الشخص الآخر أن يشير إلى العناصر الموصوفة بعصا .

الشيء المشترك بين كل تلك الأفكار، هو أنها تستصدر مادة لغوية دون التركيز الصريح والمعلن على اللغة أو على تركيب لغوى معين، تركز دراسات مثل تلك التى قدمنا طرقها توًا على تركيب المحادثات عند متعلم اللغة الثانية، تستطيع دراسات تمتلك تلك المادة أن تتحكم فى متغيرات اجتماعية كثيرة، إذا كان الباحث مثلاً يريد أن يدرس الاختلافات العمرية ودورها، فإنه قد يستطيع أن يجمع مشتركين من عمرين مختلفين فى زوج بحثى واحد، وإن كان الباحث مهتمًا بالفروق الناتجة عن الجنس، فإنه يستطيع أن ينظم الأزواج البحثية ليحتوى كل زوج على الجنسين معا، وإن كان الباحث يريد أن ينظر فى التأثير الذى تمارسه المعرفة السابقة على سير المحادثة فإن المشتركين يجب أن يوضعوا فى أزواج تعكس هذا الفرق، ليست تلك الطريقة مناسبة فى حالة اهتمام الباحث بتركيب لغوى معين ؛ لأنه ليس من المضمون أن يظهر التركيب المرجو فى

المحادثة كما قلنا سلفا، وإن كان للتركيب أن يظهر فليس من المضمون أن يظهر بالتردد المرجو .

الطريقة الأخيرة التى سوف ندرسها هنا لتجميع المادة، هى طريقة استصدار مادة تدل على مدى اكتساب المتعلم للعناصر البرجماتية فى اللغة الهدف. الطريقة المشهورة فى هذا الصدد هى استخدام ما نسميه استبيان تكملة الخطاب، استخدمت تلك الأداة فى دراسات عديدة للحصول على مادة من أبناء اللغة ومن المتعلمين على حد سواء، بخصوص أغراض كلامية معينة مثل الاعتذار، والمجاملة، والطلب .

فى مثل تلك الأداة يعطى الباحث للمشتركين وصفا مكتوبا عن الموقف الذى يستدعى استخدام فعل الكلام المرجو، وبعد هذا الوصف هناك فراغ، ويكتب المشترك ما سيقوله هو فى هذا الموقف .

سنقدم الآن مثلا لموقف يركز الباحث فيه على الفرق فى المكانة من خلال تقديم معلومات محرجة: (أنت موظف إدارى كبير، وتتكلم الآن مع معاون لك، وتريد أن تعرف معاونك هذا الذى سوف يستقبل زواراً مهمين بعد لحظات أن أسنانه ليست نظيفة) (بيب وتكاشى ١٩٨٩ ص١٠٩)، وعلى المتكلم أن يكتب ما قد يقوله فى مثل هذا الموقف، وقد تكون الطريقة هى : استخدام حوار قصير مطبوع على ورقة، ويترك الباحث فراغاً للمشترك ليكتب فيه الإجابات المطلوبة .

استخدام هذا الاستبيان ليس هو الطريقة الوحيدة لجمع مادة برجماتية، فهناك طرق كثيرة لا تختلف كثيراً عن الطرق التى تكلمنا عنها فيما سبق، فهناك على سبيل المثال، استخدام موسع للمهام الحدسية التى تطلب من المشترك أن يصدر حكمًا بالصحة على منطوق ما، أو قد يطلب من المشترك أن يختار من بين إجابات مختلفة بحسب أيها أكثر مناسبة وملاءمة للموقف والسياق .

هناك استخدامات أخرى للمادة الحدسية تطلب من المشتركين فى الدراسة أن يرتبوا منطوقات معينة من الأكثر أدبًا للأقل أدبًا . أما بالنسبة للتعليلات التى يدافع بها الباحثون عن استخدام المادة الحدسية أو المستصدرة عمومًا دون المادة العرضية لا تختلف كثيراً عن الحجج التى قدمناها سلفًا فى الأدوات الأخرى والطرق الأخرى، فلا نستطيع أن نجمع مادة كافية إلا إذا تدخلنا فى عملية الكلام؛ أما عيوب الاستصدار

والحدس فهى أنك لا تستطيع أن تدعى تماثل المادة الصادرة طبيعيًا مع المادة المأخوذة من استبيان أو من أى مهمة حدسية أخرى، فالشىء الذى نتصور أننا سنقوله فى موقف معين ليس بالضرورة هو نفسه ما سنقوله فى الموقف لو تجسد حقيقة، علاوة على ذلك، فليس من الطبيعى أن تكون المواقف التى يخترعها الباحثون هى المواقف التى ستظهر فى واقع الحياة، وإن ظهرت تلك المواقف فإن الاختيارات التى يقدمها الباحث ليست بالضرورة هى كل المتاح أو هى المتاح أصلاً، فمن الممكن على سبيل المثال فى موقف مثل موقف المدير والمساعد أن رد الفعل الأمثل أن يكون السكوت وعدم التعليق على المسألة .

٢-٤ مسائل متعلقة بتحليل المادة

سوف نركز فى هذا القسم على مسائل متعلقة بتحليل المادة، سوف لن يكون تركيزنا على التحليل الإحصائى ؛ بل سيكون على المعلومات التى تتعلق بتحليل مادة اللغة الثانية . تتعلق المسألة الأولى التى سوف نركز اهتمامنا عليها بتحديد التطور، ذلك لأن علم تعلم اللغة الثانية لم يستطع حتى الآن أن يصنع لنفسه مقياساً للتطور اللغوى، فليست هناك طريقة محددة مؤكدة لكى نعرف إن كان متعلم ما أفضل من متعلم آخر، هذا على عكس مجال اكتساب اللغة عند الأطفال حيث يوجد مقياس محدد، هذا المقياس هو MLU (معدل طول المنطوق)، يقيس هذا المقياس عدد المورفيمات فى منطوق ينتجه الطفل، ولما كان الحال كذلك فى تعلم اللغة الثانية، فإنه من الصعب أن نضع خطًا للتطور ونقيس الأفراد بالنسبة لبعضهم البعض عليه، السبب الجزئى فى ذلك، هو طبيعة تعلم اللغة الثانية، فليس هناك نقطة انطلاق واحدة عند كل المتعلمين، ومن البداية تختلف منطوقات المتعلمين اختلافًا كبيراً وتتنوع من حيث التعقيد النحوى، علاوة على ذلك، فاللغات الوسط عناصر فريدة، فبالرغم من أن بعض متعلمى لغة هدف واحدة قد يكونون تشابهات قليلة أو كثيرة فى لغاتهم الوسط، إلا أن كل متعلم يخلق نظامه اللغوى الخاص به، قد تكون هناك تشابهات فى تركيب نحوى معين بين أكثر من متعلم، ولكن من الصعب إن ركزنا على النظام اللغوى ككل أن نجد تشابهات عريضة بين متعلمين كثيرين .

لقد قلنا سلفًا إن من بين الطرق للتعرف على مستوى المتعلم من حيث الكفاءة اللغوية هو : استخدام الاختبارات التقعيدية، وإذا راجعنا المقالات البحثية بسرعة سنكتشف أن هذا الاستخدام شائع جدًا، هناك طريقة أخرى، وهى تحديد مكان المتعلم وتطوره بالمقارنة لنتيجة اختبارات الدخول التى من المفروض أنها قد أداها لدخول برنامج لغوى معين أو دراسة لغوية جامعية ما ؛ ولكن تلك الطرق كلها مقاييس ساذجة لحد كبير .

هناك طريقة لقياس التطور النحوى، وهى ما نسميها مقياس T-unit (وحدة زمنية)، وحدة الوقت هى أى جملة مستقلة وما يتبعها من مركبات مستتبعة (هنت ١٩٦٥)، الجملة التالية مثلا، وحدة زمنية أما التى بعدها لا :

1 - John woke up

2 - Although he was tired

فى البداية، كان مقياس الوحدة الزمنية مستخدمًا لقياس التطور النحوى عند أبناء اللغة ؛ ولكن الباحثين طوعوه ليستخدم فى حالات قياس التطور النحوى عند متعلمى اللغة، وكان التعديل الذى أجرى على الوحدة الزمنية هو أنه لم يعد مجرد جملة؛ بل أصبح جملة خالية من الخطأ، فى حين أن هذا المقياس أكثر دقة وعلمية من الاختبارات وتقييم المدرس ؛ إلا أنه يصلح مع المادة المكتوبة أكثر من قياس التطور النحوى فى الحديث لأن تحديد ارتباط الجمل والمركبات فى الحديث أمر صعب وغير واضح تماما .

أما فى معرض تحديد الكفاءة الشفوية فى الحديث، فالمسألة أكثر صعوبة بسبب وجود مقاييس مختلفة فى حالة قياس مهارة الحديث مع آخرين فى محادثة عن الحديث مع النفس، بعض المقاييس التى قد ننظر فيها هى مرات التوقف، ومرات تصليح الخطأ بعد فعله، ومعدلات الحديث . أما بالنسبة لمادة المحادثة . فهناك عوامل أخرى تؤثر فى قياس المادة، لأى درجة على سبيل المثال ينجح المتكلم فى تغيير الحديث، ولأى مدى يستطيع المتعلم أن يستخدم استراتيجيات حديث مناسبة كتقديم دليل لفظى على متابعته للحديث، واستخدام ردود مناسبة لغويًا واجتماعيًا؟ ولأى حد يستطيع المتعلم أن يعرف أنه الآن حان دوره ليتكلم، وهى مسألة تختلف من ثقافة لثقافة بالرغم من كل تلك المسائل، تعتبر مقاييس ومعايير مهمة فى قياس الكفاءة الشفوية فى المحادثة

إلا أننا لا نعرف حتى الآن كيف نقيسها بالمقارنة لبعضها البعض، ولا نعرف أيضًا ماذا نتوقع من المتعلم أن يفعل حيال تلك المسائل، وهى مسألة ضرورية لكى نضع المتعلم على مكانه السليم فوق خط التطور .

هناك مسألة أخرى، يجب أن نلتفت إليها، وسيتم مناقشتها فى الفصل الثالث باستفاضة، وهى مسألة أن المادة لا تقدم نتائج فريدة، فمن أجل تحليل سليم للمادة يجب علينا أن نختار أى مادة لنحللها، هناك مسألة مهمة أخرى فى هذا السياق وهى المرجعية التى سنقيس عليها مادتنا، لقد قارنت الأبحاث المبكرة بين إنتاج المتعلم اللغوى فى لغته الأم وإنتاجه اللغوى فى اللغة الهدف ؛ ولكن تلك المقارنة تفوت على الباحث التعميمات التى يصنعها المتعلمون لأنفسهم ساعة التعلم، هذه الحقيقة تمثل فرقا جوهريا بين الدراسات الطولية والدراسات المقطعية التجريبية، فبينما لا تقدم الدراسات المقطعية الغنى الكافى لفهم الأنظمة اللغوية عند المتعلمين، إلا أن الدراسات الطولية لا تقدم معلومات كافية عن ما يحتويه نظام قواعد المتعلم وما لا يحتويه .

لننظر إلى المادة التى قدمها هبنر (١٩٧٩ و١٩٨٣) لكى نرى الفرق بين هذين النوعين من الدراسات فيما يخص تحليل المادة، تأتى هذه المادة من حديث عفوى للاجئ من لاوس يعيش فى هونولولو، لم يتعلم هذا الشخص اللغة الإنجليزية فى بلده الأم ولم يتلق أى دروس فيها فى مهجره بهاواى، بدأ جمع المادة عقب وصوله إلى أرض المهجر بشهر واحد واستمرت مرة كل ثلاثة أسابيع لمدة عام كامل تقريبًا .

فى دراسات ترتيب المورفيمات التى سنبحث فيها فى الفصل الرابع معظم المادة مأخوذ من دراسات مقطعية، علاوة على ذلك، فالمادة تم تحليلها بحثًا عن المورفيمات التى تم تقديمها والتى لم يتم تقديمها فى السياقات الإجبارية، وقد تم عمل تحليل مبدئى لاستخدام اللاجئ السياسى للأدوات فى اللغة الإنجليزية باستخدام تلك الطريقة .

بين التحليل أن معرفة اللاجئ السياسى بالأدوات فى الإنجليزية لم تتطور كثيرًا؛ ولكن التحليل لا يخبرنا شيئًا ما يعرفه المتعلم وما لا يعرفه، فليس لدينا أى معلومات عن إن كان هناك نظام لاستخدام الأدوات من عدمه .

هناك طريقة أخرى لتحليل نفس تلك المادة، وهى أن نستحضر معانى مختلفة للأدوات محل التحليل، سنفترض هنا صحة تحليلات هبنر إذ يدعى وجود تصنيفين

متضادين فى استخدام الأدوات: التصنيف الأول هو العائد المحدد، والتصنيف الثانى هو المعرفة المفترضة للسامع بالموضوع، يمكن تصنيف العائد على المركب الاسمى فى أربعة تصنيفات هى :

التصنيف الأول

+ العائد المحدد

+ معرفة المستمع

التصنيف الثانى

– العائد المحدد

+ معرفة المستمع

التصنيف الثالث

– العائد المحدد

– معرفة المستمع

التصنيف الرابع

+ العائد المحدد

– معرفة المستمع

تستخدم أسماء التصنيف الأول فى اللغة الإنجليزية أداة التعريف the ، أما أسماء التصنيف الثانى فهى أسماء الجنس التى قد تستخدم أداة التعريف أو أداة التنكير، أما أسماء التصنيفين الثالث والرابع فتستخدم أداة التنكير a ، انظر إلى أمثلة التصنيفات الأربعة فيما يلى :

التصنيف الأول

The president met with the Pope yesterday

The teacher told me to do my homework

التصنيف الثانى

I am going to a movie tomorrow

I am going to the movies tomorrow

Movies are my favorite form of entertainment

التصنيف الثالث

A good person is hard to find

التصنيف الرابع

I have a good idea

اختلف إنتاج المتعلم المشترك فى الدراسة فى المرة الرابعة عنه فى المرة الأولى فيما يخص استخدام الأدوات، وهذا الفرق لم يكن ليتضح بهذا الوضوح لو أننا كنا جمعنا مادة مقطعية لمرة واحدة .

أهم مفهوم فى لغة اللاجئ الأم هو مفهوم جملة المبتدأ والخبر، القسم الأول من الجملة هو المبتدأ، ويتبعه القسم الثانى وهو الخبر، يقدم المبتدأ معلومات قديمة، ولذلك تصنف على أنها من ضمن معرفة المستمع، سنقدم الآن مثلاً على جملة اسمية من تلك المادة (هبنر ١٩٧٩ ص ٢٧) :

– How did you cross the river?

– River, isa bowt

كان هناك فى الفترة الأولى لجمع المادة تعليم صريح للأدوات أقل من أى فترة أخرى من فترات جمع المادة، فى الفترة الثانية هناك ازدياد كبير لاستخدام الأدوات على أسماء التصنيفين الأول والرابع، بغض النظر عن مدى معرفة السامع ؛ ولكن استخدام the فى مادة الفترة الرابعة مقصور على أسماء التصنيف الأول، وهو ما يحدث فى الإنجليزية . يختتم هبنر دراسته بأن يقول إن هذا النوع من التحليل لا يعرفنا بشكل ثابت إن كان هذا اللاجئ السياسى صواب أو خطأ من حيث استخدام أداة التعريف الإنجليزية، بل إن التحليل يوضح عملية ديناميكية للتحول من استخدام مدفوع بتركيب المبتدأ والخبر الموجود فى اللغة الأم للمتعلم المشترك فى الدراسة إلى استخدام مدفوع بتركيب الاسم والفعل المعمول به فى الإنجليزية، فى بعض الأحيان،

يصعب تحديد التركيب المرجو تحليله عند تحليل مادة اللغة الثانية، وقد يكون هناك اختلاف فى النتائج إذا استخدم باحثان مثلاً طريقتين مختلفتين، ولكن قد يكون هناك اختلاف فى النتائج أيضًا إن تم استخدام نفس طريقة البحث .

وضحت بيكا (١٩٨٤) هذه الاختلافات فى معرض تحليل عملية تعلم مورفيمات معينة، ناقشت الباحثة فى دراستها طريقتين شائعتين لتحديد إن كان شخص ما قد اكتسب مورفيما ما أو لا، الطريقتان هما : وضع المورفيمات فى السياق الإجبارى، والاستخدام المشابه للغة الهدف، وركزت الباحثة على السؤالين التاليين: ما هى الاختلافات بين الطريقتين، وكيف تؤثر تلك الاختلافات على تفسير المادة؟

فى طريقة تقديم المورفيم فى السياق الإجبارى، يكون المشترك فى الدراسة مضطراً لتحديد ما إذا كانت الإنجليزية تتطلب استخدام مورفيم معين فى جملة مثل:

He is dancing

يجب فى تلك الجملة أن يضع المتكلم ing على آخر كلمة dance لأن السياق يحتم استخدام الزمن المستمر، ننظر لمادة اللغة الثانية بنفس الطريقة ونضع علامات عليها كما يلى: الاستخدام الصحيح للمورفيم فى مكانه الإجبارى المناسب يعطى درجتين، بينما يعطى الاستخدام الصحيح للمورفيم المشوه صياغة درجة واحدة، بينما يعطى الاستخدام الخاطئ أو عدم الاستخدام للمورفيم صفراً .

تتضمن الطريقة الأخرى التى نسميها الاستخدام المشابه للغة الهدف فكرة أنماط التوزيع، بالرغم من أن الطريقة التى تكلمنا عنها تواً تعطينا تفاصيل عن مدى صحة استخدام المتعلم للمورفيمات فى سياقاتها الإجبارية إلا أنها لا تعطينا أى معلومات عن التعميمات الممكنة التى يكونها المتعلم عن السياقات غير المناسبة لاستخدام المورفيم، أما فى طريقة تحليل الاستخدام المشابه للغة الهدف، فإن هناك تعداداً وتعليماً لاستخدام المورفيم فى سياقاته الإجبارية مع عد عدد السياقات الإجبارية نفسها والسياقات غير الإجبارية أيضًا .

من الواضح أن الطريقتين مختلفتان، ولكن كيف يؤثر هذا الاختلاف على تحليل المادة ؟ ، قارنت بيكا بين ثلاث مجموعات من المادة : المجموعة الأولى مأخوذة من متعلمين للإنجليزية فى سياق منظم فى صف، المجموعة الثانية كانت متعلمين تعلموا

الإنجليزية فى سياق طبيعى خارج الصف، والمجموعة الثالثة من طلاب تعلموا داخل الصف وخارجه .

سنحصل على نتائج مختلفة حول دور التعليم المنظم فى مقابل التعلم الطبيعى باختلاف طريقة التحليل المستخدمة، فإذا مثلاً ركزنا على النتائج الرقمية التى نحصل عليها من طريقة استخدام المورفيم فى سياقه الطبيعى فى حالة ing، فسوف نكتشف أن بيئة التعليم (داخل الصف أو خارجه) ليس لها تأثير كبير على اكتساب فكرة المستمر، ولكننا إذا نظرنا لنفس النتائج من زاوية طريقة الاستخدام المشابه للغة الهدف فسوف نجد صورة مختلفة تماما، سوف نكتشف هنا أن سياق التعليم الطبيعى خارج الصف متفوق على التعليم فى الصف فى حالة اكتساب فكرة المستمر .

على ذلك فإنه من الممكن لنفس المادة أن تعطى نتائج متباينة حول معرفة المتعلم باللغة الثانية، وذلك اعتماداً على طريقة تحليل المادة .

هناك مشكلة إضافية وهى تحديد دور اللغة الأم فى شكل اللغة الوسط للمتعلم، فكيف يمكننا أن نعرف مدى تأثير هذا الدور، وخاصة فيما يتعلق باللهجات؟ ففى الكثير من لهجات الولايات المتحدة لا يختلف صوت اللين القصير فى cot عن صوت اللين الموجود فى cought، بينما تميز لهجات أخرى بين الصوتين، فإن كان لنا أن نقوم بدراسة عن دور اللغة الأم فى اكتساب أصوات اللغة الهدف، فكيف لنا أن نعرف أن متكلمًا ما ينتمى للهجة معينة أو لأخرى، تصبح الإجابة عن سؤال كهذا سهلة فى حالة اللغة الإنجليزية لأن هناك أوصافًا كثيرة ومفصلة عن أصوات اللغة ولهجاتها، ولكن الأمر يصبح صعبًا لو أننا نتعامل مع لغة لم توصف بنفس درجة كثافة الوصف فى الإنجليزية ودقته ؛ ولكن الأمر الأكثر صعوبة هو تحديد النمط اللغوى الذى تعرض له متعلم اللغة بدقة .

انظر على سبيل المثال دراستين تتعاملان مع اكتساب جملة الصلة، نشر شاختر الأولى عام ١٩٧٤ بينما نشرت جاس الثانية عام ١٩٧٩، الجدول الأول فيما يلى من شختر (١٩٧٤)، والثانى من جاس (١٩٧٩)، تهتم الدراستان بدراسة ضمير العائد فى جمل الصلة، وهى ظاهرة موجودة فى لغات كثيرة، انظر الفصل الخامس للحصول على تفاصيل أكثر عن تلك الدراسة . (١٣)

الجدول الأول

ضمير العائد فى خمس لغات

اللغة	المبتدأ	المفعول به	المفعول به غير المباشر	حرف جر	إضافة	أداة
الفارسية	(+)	+	+	+	+	+
العربية	(+)	(+)	+	+	+	+
الصينية	–	–	+	+	+	+
اليابانية	–	–	–	(+)		
الإنجليزية	–	–	–	–	–	–

الجدول الثانى

ضمير العائد فى خمس لغات

اللغة	المبتدأ	المفعول به	المفعول به غير المباشر	حرف جر	إضافة	أداة
الفارسية	–	(+)	(+)	+	+	
العربية	–	+	+	+	+	+
الصينية	–	–	+	+	+	
اليابانية	–	–	–	–	(+)	
الإنجليزية	–	–	–	–	–	–

ما هى الاختلافات بين الجدولين ؟ فى الدراسة الأولى والتى صدر عنها الجدول الأول العربية والفارسية لغتان تحتويان على ضمير عائد اختيارى على المبتدأ فى الجملة، فى حين أن دراسة جاس التى صدر عنها الجدول الثانى تبين أن العربية والفارسية ليس فيهما ضمير عائد على مبتدأ الجملة، تظهر نفس الاختلافات فى حالة

موقع المفعول به، الواضح أن سبب هذا التباين هو الاختلاف فى اللهجات التى أخذت منها المادة، من هنا يتضح أنه بقدر اختلاف الحقائق التى نعرفها عن اللغة الأم للمتعلم بقدر ما تختلف نتائج أو توقعات تأثير اللغة الأم على اللغة الهدف .

هناك نقطة أخيرة سنثيرها فى هذا السياق، وهى تتعلق بفكرة "الهدف"من وجهة نظر المتعلم، لقد ناقشنا توًا صعوبة تقييم إن كانت هناك أشكال يستجلبها المتعلم من لغته الأم للغته الهدف وما هى، ونحب هنا أن نضيف صعوبة جديدة لا تقل أهمية عن سابقتها وهى أننا فى حقيقة الأمر لا نعرف أى نمط من أنماط اللغة الهدف يرمى المتعلم لتعلمــه ، فعندمـا تكلمنا عن ضمير العائـد افترضنا سلفًا أن اللغة الإنجليزية لا تمتلك مثل هذا الشكل النحوى، ولكننا لا نحتاج لأكثر من دقائق معدودة لكى نسمع ضمائر عائدة كثيرة موجودة فى حديث أبناء اللغة الإنجليزية العفوى، لذلك لا نستطيع أن ندعى أننا نعرف ماهية القاعدة المعرفية التى يستجلبها المتعلم لموقف التعليم وسياقه، ولا نستطيع كذلك أن ندعى أننا نفهم نمط اللغة الهدف الذى يحاول المتعلم الوصول إليه .

قدمنا فى هذا الفصل شرحًا لطرق تحليل المادة، وقدمنا أيضًا طرقًا مختلفة لاستصدار المادة وتحليلها، ويستطيع القارئ فى باقى فصول الكتاب أن يضع معلوماته الجديدة فى هذا الشأن موضع التنفيذ، ويختبر مدى قوة طرق بحث تعلم اللغة الثانية النظرية، وكفاءة طرق تحليل المادة فيها .

الهوامش

(١) التحليلات التى سنقدمها هنا تم اختبارها فى العديد من الفصول التى درسها المؤلفان، ونشكر المدرسين والطلاب الذين ساعدونا ؛ ولكنهم لا يجب أن يحملوا أى مسؤولية عن التحليلات التى نقدمها نحن .

(٢) تم جمع هذه المادة عن طريق ساندرا ديلين، وباتريشيا جنسن، وأسماء عمرى .

(٣) المصدر الأساسى للمادة هو Hanania (١٩٧٤) .

(٤) فكرة المنطوقات العفوية فى مجال تعلم اللغة الثانية، تتعارض مع مفهوم "منطوقات المتعلم" التى تصدر عادة داخل الصف أو فى سياق تجريبى .

(٥) جمعت كل من ساندرا ديلين ، وباتريشيا جنسنز ، وأسماء عمرى هذه المادة .

(٦) يمكن أن يكون هذا استراتيجية تبسيط عادية، وهى أن تستخدم شكلا واحدا للتعبير عن وظائف عدة .

(٧) قدم لنا كوردر (١٩٦٧) مصطلح الأخطاء المختفية ؛ ليعبر عن موقف يكون فيه المتكلم قد أنتج جملة صحيحة نحويًا من حيث قواعد اللغة، ولكنها دلاليًا ومعنويًا ليست سليمة، وقدم لنا كوردر مثل الرجل الألمانى الذى قال بالإنجليزية you must not take off your hat ، بدلاً من أن يقول you do not have to take off your hat .

(٨) انظر ميلر (١٩٨٧) للمزيد من المعلومات حول الدراسات الطولية والمقطعية .

(٩) يجب أن نقول : إنه حتى فى ظل وجود تلك الاختبارات التقعيدية لا يمكن قياس المستوى اللغوى بشكل دقيق مائة فى المائة، فليس هناك خطوط فاصلة متعارف عليها للفصل بين المستوى المتوسط والمرتفع على سبيل المثال، ولذلك فمن الصعوبات التى تواجه مقارنة دراسات تعلم اللغة الثانية أن الشخص المتوسط فى دراسة ما قد يصنف فى دراسة أخرى على أنه متقدم .

(١٠) للحصول على وصف مفصل للكتابات حول هذا الموضوع، انظر تشادرون وراسل (١٩٩٠) .

(١١) لابد من الفصل بين الحكم بالصحة والحكم بالقبول اللغوى من الناحية النظرية، ذلك بالرغم من أن الكثير من الباحثين يستخدمون الفكرتين كمترادفين، تشير الصحة النحوية للجمل التى يمكن إنتاجها وتوليدها باستخدام القواعد اللغوية – وهذا مفهوم لغوى صرف، بينما يكون الحكم بالقبول متعلقا بإحساس المتكلمين بأن جملة ما لها معناها .

(١٢) انظر تشادرون (١٩٨٣) للبحث فى الدراسات التى تستخدم أحكام الصحة اللغوية كطريقة لجمع المادة .

(١٣) بالرغم من أن هناك تفاصيل أكثر فى الفصل الخامس عن اكتساب جمل الصلة وتعلمها إلا أننا سوف نقدم بعض المعلومات لتسهيل المناقشة، هنا يقدم الجدولان فى المتن ستة أنواع من جمل الصلة، تعكس الدور النحوى الذى يلعبه الاسم الذى يدخل عليه الاسم الموصول .

الفصل الثالث

دور اللغة الأم : منظور تاريخى

٣ - ١ منظور تاريخى

كان لفكرة تأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الثانية تاريخ غير مستقر على طول تاريخ تعلم اللغة الثانية كمجال بحثى، وظهرت مجموعة من الدراسات التى تهتم بهذا التأثير، وشكلت لنفسها فرعًا من فروع العلم عرف باسم النقل اللغوى language transfer ، لقد كان معظم تاريخ هذا المفهوم الخطير - كما سنرى على طول هذا الفصل - مرتبطًا بتطور باقى مفاهيم تعلم اللغة الثانية، هذا لدرجة أن قبول فكرة النقل اللغوى أو رفضها أصبح رهنًا بقبول فكرة نظرية أخرى أو رفضها داخل الإطار النظرى للعلم ككل .

كانت هناك دائمًا فرضية تقول : إن المتعلم يعتمد على لغته الأم اعتمادًا كاملاً فى سياق تعلم اللغة الثانية، وصاغ لادو (١٩٥٧ ص٢) هذه الفكرة بكل وضوح فى كتابه المؤثر بعنوان "اللغة عبرالثقافات" Language Across Cultures ، قال لادو : إن الأفراد ينزعون لنقل الأشكال اللغوية والمعانى من ثقافاتهم ولغاتهم الأم للغات والثقافات التى يدرسونها، ويحدث ذلك بشكل فاعل عندما يتكلم المتعلمون اللغة ويتصرفون فى سياق الثقافة السلوكى، ويحدث ذلك بشكل سلبى عندما يتعلم المتعلم اللغة والثقافة، كان عمل لادو وأبحاثه كما كانت أبحاث الكثير من الباحثين فى تلك الفترة، قائمة على حاجة كبيرة لإنتاج مادة تعليمية، ولما كانت الرغبة أن ينتج الباحثون مادة قائمة على اللغة الأم، فقد كان من الضرورى أن تقوم دراسات تحليل مقارن للغة الأم واللغة الهدف، وقد أدى ذلك بالباحثين إلى كتابة مقارنات مفصلة بين اللغات لكى يحددوا التشابهات والاختلافات بينها (١) .

لكى نفهم تراوح قبول هذا المفهوم ورفضه الشديدين، يجب أولاً أن نفهم الخلفيات اللغوية، والنفسية التى كانت مسيطرة على البحث العلمى فى المرحلة التى كتب لادو فيها، سوف تبحث فى الدراسات التى كتبت فى المجال سريعًا أولاً ثم نوضح كيف عبرت كتابات لادو عن المرحلة، ثم سننتقل بعد ذلك للنظر فى تحليل الأخطاء، وهى فكرة ظهرت كرد فعل لفكرة التحليل المقارن، وفى النهاية سننظر فى الدور الذى اصطلح العلماء على أن اللغة الأم تلعبه فى العصر الحالى .

٣-١-١ خلفية علم النفس

تتبع المصطلحات المستخدمة فى مجال تعلم اللغات والمفاهيم المحيطة به من علم النفس التربوى فى الأساس، من أهم المفاهيم فى المدرسة السلوكية هو مفهوم النقل، ولكن ما هو المقصود بالنقل ؟ النقل مصطلح كان مستخدمًا بكثرة فى النصف الأول من القرن العشرين، ويشير إلى العملية النفسية التى يتم بمقتضاها نقل خبرة متعلمة قديمًا إلى موقف تعليمى جديد، أهم ادعاء فى مفهوم النقل هو أن تعلم موضوع ما سيؤثر حتمًا على تعلم موضوع آخر، المسألة المهمة هنا هى أن نعرف ما هى سرعة تعلم شيء وكفاءته بعد تعلم شيء آخر، سوف تساعدنا بعض الأمثلة على تفهم الفكرة الأساسية هنا .

فللنظر الآن للمسألة باستخدام مثل مادى، إذا كان شخص ما يعرف كيف يلعب التنس، ويجيد مسك المضرب، وتحريكه، فإنه سوف يستخدم معلوماته ومهاراته تلك عندما يمسك بمضرب خاص بتنس الطاولة لأول مرة فى حياته، وهذا يعنى أن المعلومات، والمهارات السابقة قد انتقلت للخبرة التعليمية الجديدة التى تنبع من سياق مختلف قليلاً .

فلننظر الآن إلى تجربة علمية لها علاقة بمفهوم النقل فى مجال تعلم اللغة، خذ مثلا دراسة سليت (١٩١١) التى ركز فيها على حفظ النصوص النثرية بشكل أسهل إن كان للفرد المتعلم خبرة سابقة بحفظ الشعر، قارن سليت بين أربع مجموعات من أطفال تتراوح أعمارهم حول الثانية عشرة فى قدراتهم على حفظ النثر، ثلاث مجموعات من الأربعة كان لها خبرة بحفظ الشعر، وجداول الضرب ومحتوى النصوص النثرية،

أما الفرقة الرابعة فلم يكن لها أى نوع من هذا التدريب، واختبر الباحث بعد ذلك قدرة المجموعات الأربعة على حفظ النثر عن طريق استخدام اختبار صمم لذلك، وكان السؤال هو لأى حد يسهل حفظ الشعر، أو الخبرة المتراكمة من حفظ الشعر على حفظ النثر عن طريق نقل الخبرة؟ ولكن النتيجة لم تكن مجدية جداً، فلم يكن هناك فرق ملحوظ .

أما فيما يخص تعلم اللغة، فإن كان متكلمو لغة من اللغات، الأيطالية فى حالتنا هنا، يصوغون السؤال كما يلى:

mangia bene il bambino?

بناء على الأفكار الأولية التى صاغها مفهوم النقل، فإن نفس المتكلمين عندما يتعلمون الإنجليزية سوف يقولون:

eats well the baby?

يأكل جيداً الطفل؟

هناك مفهوم أساسى فى هذا السياق، وهو مفهوم تكوين العادة، والمعرفة المتراكمة، بالرغم من أن المقولة التالية ليست متجهة نحو تعلم اللغات بشكل خاص إلا أننا يمكن أن نستخدمها لكى نرى كيف تطبق تلك الأفكار على تعلم اللغة الثانية، يقول بوستمان (١٩٧١ ص١٠١٩): إن "التعلم عملية تراكمية، فبقدر ما يكتسب الفرد من معرفة وخبرات، ومهارات بقدر ما تتشكل معلوماته ومعارفه الجديدة بواقع خبراته المتعلمة سلفًا، فمن النادر أن يتعلم شخص بالغ شيئًا جديداً مائة بالمائة، فمهما كان الشيء الجديد غريبًا عليه فإن المعلومات السابقة، والخبرات المتعلمة سوف تكون نقطة انطلاقه، على ذلك فإن نقل التدريب من المواقف التعليمية القديمة للمواقف الجديدة جزء لا يتجزأ من معظم العمليات التعليمية الجديدة إن لم يكن من كلها، من أجل هذا تصبح دراسة النقل مسألة مصاحبة لدراسة التعلم" .

هناك تمييز شائع فى المجال بين مفهومين هما : مفهوم النقل الإيجابى (وهو المعروف بالتسهيل)، والنقل السلبى (وهو المعروف بالتدخل)، يشير المصطلحان بالتوالى إلى إذا ما كان النقل ينتج عملية تعلم، وإنتاج لغوى صحيح، أو إنتاج لغوى غير صحيح، فلنأخذ مثلا من شخص اسبانى يحاول أن يتعلم اللغة الإيطالية، فعندما يسأل سؤالاً يقول (وهى صياغة صحيحة):

mangia bene il bambino?

ذلك لأن اللغة الإسبانية تستخدم نفس نظام ترتيب الكلمات فى صياغة الأسئلة، نعرف هذا بالنقل الإيجابى ؛ ولكن لو افترضنا أن نفس الشخص الإسبانى يتعلم الإنجليزية مثلا ويقول :

eats well the baby?

هذا ما نعرفه بالنقل السلبى .

بالرغم من أن المصطلح الأساسى الذى استخدمته الأبحاث الكلاسيكية عن النقل لم يقدم فصلاً واضحًا بين المفهومين، النقل الإيجابى، والنقل السلبى، إلا أنه كان هناك بعض التخبط فى استخدام المصطلح فى تعلم اللغة الثانية، إنه من المفهوم من خلال استخدام المصطلحين أن هناك عمليتان منفصلتان للتعلم، واحدة للنقل الإيجابى، والأخرى للسلبى، ولكننا نعرف بشكل مؤكد إن كان المتعلم قد نقل نقلاً إيجابيًا أو سلبيًا فقط من خلال الإنتاج اللغوى الذى يحلله المستمع، أو الباحث، أو ابن اللغة، ويعنى هذا أن المحك الأساسى هو الإنتاج والنتيجة النهائية ؛ ولكن المصطلح يشير إلى عمليات وليس إلى نتيجة، فهناك عملية نقل، ولكن ليس هناك عملية نقل إيجابى أو سلبى؛ لذلك يجب أن نكون حذرين عند استخدام أى من تلك المصطلحات لأنها مضطربة وتشير لعملية ونتيجة فى آن .

وفيما يخص التدخل، فهناك نوعان يظهران كثيرًا فى أدبيات تعلم اللغة الثانية : النوع الأول هو المنع الارتجاعى، وهو مصطلح يشير إلى سياق يكون فيه التعليم عاملاً يجعل الفرد ينسى ما تعلمه سابقا، النوع الثانى هو المنع التقدمى، وهو مصطلح يشير إلى ظهور مجموعة من الأشكال اللغوية تم تعلمها سلفًا فى مكان عناصر، وأشكال أخرى حديثة التعلم، هذا المصطلح له علاقة وثيقة بتعلم اللغة الثانية، حيث تؤثر اللغة الأولى على ما يتعلم المتعلم من لغة ثانية وتعدله .

تعاملت معظم الكتابات المختصة بالنقل مع تجارب معملية محددة جداً، ولذلك فمحاولة تطبيق نسق النقل على مجالات تعلم اللغة الثانية بشكل كلى وموسع مسألة فيها نظر ويجب أن تعامل بحذر، فليس هناك أدلة تجريبية كافية تدعم فرضية مثلاً، أن النسيان خارج جدران المعمل نتيجة لنفس المتغيرات والعوامل، وأن هذا النسيان يمثل نفس العمليات العقلية التى حدثت فى سياق المعمل التجريبى، فإن كان تعلم

مهمة ما يؤثر فى المعمل على تعلم مهمة أخرى، فإننا يجب أن نتشكك فى أن هذه هى الحالة خارج المعمل أو يجب على الأقل أن نتساءل، فإن كان من الممكن لنا أن نقود سيارة فى لعبة من ألعاب الكمبيوتر على الشاشة، هل يعنى هذا أننا نستطيع أن نقود سيارة على أرض الطريق الحقيقى ؟

٣-١-٢ الخلفية اللغوية

قدمنا الآن بعضا من الخلفية التاريخية لعلم النفس فى الفترة التى كتب فيها لادو، وسوف نتوجه الآن لفحص بعض الأفكار والفرضيات التى كانت سائدة فى نفس الفترة عن اللغة وتعلمها، يقدم كتاب بلوم فيلد (١٩٣٣) "اللغة" الكلاسيكى أكثر وصف تفصيلاً فيما يخص النظرة السلوكية للغة .

وجهة النظر السلوكية التقليدية عن اللغة هى أنها كلام وليست كتابة، وأن الحديث شرط أساسى يجب توفره قبل الكتابة، وجاء تبرير وجهة النظر هذه من خلال حقائق منها: أن الأطفال العاديين يتعلمون الكلام قبل أن يتعلموا الكتابة، وأن هناك شعوبا فى العالم ليس لديها طرق كتابة بالرغم من أنها كلها تتوفر على لغات، وليس هناك أى شعب بلغة مكتوبة وليس لغة كلام . (٢)

يتكون الحديث من عمليات تقليد ومحاكاة، فنحن نسمع شيئًا أو نقوله ونحاكيه فى منطوقات أخرى، من المفاهيم المهمة فى تلك الفكرة مفهوم العادة، فنحن نكون مجموعة من العادات فى الطفولة، ثم يستمر تطورنا اللغوى بمحاكاة ما نعرف أو بتقليد حديث آخرين، ولكن ما الذى يجعلنا نتكلم ونتحادث ؟

لكى نفهم هذه الفكرة من داخل نسق التفكير السلوكى، انظر للمعلومات التالية : فلنفترض مثلاً أن جاك، وجيل يمشيان فى الشارع، جيل جائعة، وترى تفاحة على شجرة، فتصدر صوتًا من حلقها، فيتحرك جاك قفزًا على سور الحديقة، ويقطف التفاحة من الشجرة، ويعطيها لجيل (انظر بلومفيلد ١٩٣٣ ص٢٢) .

يقسم بلوم فيلد موقفًا كهذا إلى ثلاثة أقسام: أولاً أحداث عملية قبل فعل الكلام كرؤية التفاحة والجوع، التقسيم الثانى هو فعل الكلام الذى يمثله فى المثل الصوت

الحلقى، القسم الثالث هو استجابة المستمع، على ذلك فالحديث هو رد فعل عملى لمثير داخلى، بينما يصف هذا التقسيم علاقة التداخل بين الكلام، والفعل إلا أنه لا يقدم لنا أى معلومات عن كيفية تعلم الأطفال سلوك الكلام، فلنرجع مرة أخرى لوصف بلوم فيلد لكيفية اكتساب اللغة: يقول إن "كل طفل يولد فى جماعة بشرية معينة، يتعلم لغتها، واستجاباتها خلال السنة الأولى من حياته" (١٩٣٣ ص٢٩)، يضيف بلوم فيلد أنه تحت تأثير مثيرات متعددة ينطق الطفل أصواتا ويكررها، من الواضح أن هذه سمة موروثة، فمن الممكن مثلاً أن تجد أن الطفل يخرج من حلقه أصواتا نفسرها نحن على أنها "دا"، هذا بالرغم من أنها مختلفة تمامًا عن الأصوات المستخدمة فى الإنجليزية من حيث التركيب الصوتى، يسمع الطفل هذه الأصوات التى أنتجها بطبلة أذنه بينما يكرر الحركات التى أنتجتها، فتتحول المسألة إلى عادة، فبمجرد ما تصدم أصوات مشابهة طبلة أذنه يحاول أن يكرر نفس الحركة مرة أخرى، تدربه تلك الحركة على إعادة إنتاج الأصوات التى ترد إلى طبلة أذنه .

ويضيف بلوم فيلد أنه إذا كررت الأم مثلاً على مسمع الطفل مقطعا من المقاطع التى كان يجرب بها جهازه الصوتى، وتقول مثلاً : "دول" فإن عادة الطفل تتدخل هنا، فيحاول أن ينتج أقرب حركة تخرج أصواتًا من جهازه الصوتى، ونقول فى هذه الحالة : إن الطفل بدأ محاولة التقليد والمحاكاة، ويبدو أن البالغين فى كل اللغات قد لاحظوا تلك المسألة بدليل أن كل اللغات فيها كلمات بسيطة، وألحان، وأغانى للأطفال تحاكى أصواتهم المبكرة، فهناك فى كل اللغات كلمات بسيطة مثل "دادا"، و"ماما" وهى كلمات مستخدمة كثيراً بسبب سهولة محاكاة الأطفال لها .

ويضيف بلوم فيلد أن الأم تستخدم كلماتها الخاصة عندما يتوفر المثير المناسب، فهى تستخدم كلمة doll عندما تشير إلى دمية أو تعطيها لطفلها، ولذلك يتكرر استخدام صوت يدل على كلمة doll، وتتكرر رؤية مجموعة الأصوات معًا فيرتبطان فى ذهن الطفل، بذلك يشكل الطفل عادة جديدة وتصبح لديه كلمة يستخدمها عند رؤية المثير الخاص بها، من الممكن أن ينظر الكبار لتلك الكلمة على أنها غريبة عن معجمهم، ولكنها فى واقع الأمر غريبة لهم بسبب عدم اكتمال جهاز الطفل الصوتى، ومن المستحيل أن يخترع الأطفال كلمات خاصة بهم من عدم .

تساعد عادة قول "دا" عند رؤية دمية doll الطفل على اكتساب عادات جديدة، تخيل مثلاً أن الأم تعطى الطفل كل يوم دميته بعد الحمام فيقول "دا"، وبتكرار الفعل مرات يتعود الطفل أن يقول "دا" بعد الحمام فلو أن الأم مثلا نسيت أن تعطيه الدمية بعد الحمام يوما ما، فمن الممكن مع هذا أن يقول الطفل "دا" بحكم عادته، وسوف تظن الأم أن الطفل يطلب دميته، وهى فى ذلك على حق لأن إحساس الكبار البالغين بالطلب أو الرغبة ما هو إلا نوع معقد من العادة التى اكتسبها طفل حديث الولادة، هنا نقطة تحول جديدة فى عادة الطفل، فهو يبدأ يشير لأشياء ليست موجودة أمامه .

ويستمر بلوم فيلد فيقول: إن حديث الطفل يتم ويكتمل بنتيجته، فإن كان للطفل أن يقول "دا" ليقول doll فإن الكبار لن يفهموا هذه الكلمة المشوهة ولن تمثل لهم مثيراً يستجيبون له بإعطاء الطفل دميته، فبدلاً من أن يحصل الطفل هنا على مثير إضافى وهو الحصول على الدمية والإمساك بها، فهو يتعرض لمثيرات مشوشة فيتحول لبكاء لفساد التوقع الذى بناه من العادة، ذلك يعنى أن محاولاته فى الكلام التى تنجح أكثر من غيرها يتم تدعيمها عن طريق التكرار، وتلك التى تفشل يتم محوها عن طريق اضطراب التوقع من العادة غير المستقرة، لا تتوقف تلك العملية أبداً، ففى المستقبل عندما يستخدم الطفل عنصراً لغوياً بشكل خطأ لا يجد الإجابة المرجوة بل يتم تصحيحه، ولكنه إن استخدم التعبير الصحيح فمن الممكن أن يسمع الشخص البالغ يكرره مرة أخرى، وسيحصل بالتأكيد على الاستجابة التى شكل عادته عليها .

من الناحية النظرية إذن، فإن الطفل يتعلم أن ينتج الوصل بين المثير والاستجابة بنفسه، ولذلك فالتعليم هو بناء عادة تؤهل الطفل أن يربط بين المثير والاستجابة، فهو يقول doll ليرى دمية ويأخذها كاستجابة لنطقها .

نذهب الآن لنبحث فى مجالات تعلم اللغة الثانية التى تبنت هذا التوجه النظرى كأساس للبحث، لقد قلنا سلفًا، إن لادو قد قدم تلك العناصر النظرية بشكل صريح فى كتاباته، يجب أيضًا أن نذكر أن توجه البحث فى تعلم اللغة الثانية فى تلك الفترة كان تربويًا، قرر فريز فى مقدمته لكتاب لادو أنه قبل محاولة البحث عن إجابة لأى سؤال فى تعليم لغة أجنبية ما يجب على الباحثين التوجه للمسألة الأكثر أهمية، وهى محاولة التعرف على المشاكل الخاصة التى قد تنبع من أى مجهود لتطوير عادات لغوية جديدة مع خلفية عادات اللغة الأم، ويخلص فريز إلى أن تعلم اللغة الثانية مسألة مختلفة تمامًا

عن تعلم اللغة الأولى، لا تتبع المشاكل من أى صعوبة جوهرية فى سمات اللغة الثانية نفسها بقدر ما تنبع من الأنماط التى خلقتها عادات اللغة الأولى (١٩٥٧ المقدمة) .

على ذلك فقد كانت فكرة التعامل مع اللغة كمجموعة من العادات تميز معظم الأعمال فى الخمسينيات، والستينيات، انطلاقًا من تلك الفكرة، فقد عرف الباحثون تعلم اللغة الثانية بأنه خلق مجموعة جديدة من العادات، بناء على ذلك، فقد كان الدور الذى تلعبه اللغة الأم فى هذا السياق التعليمى دورًا عظيمًا لأنه كان السبب الرئيسى فى فشل العملية التعليمية إن فشلت، فالعادات التى تشكلت فى الطفولة لابد وأن تتدخل فى تشكيل عادات جديدة .

خرج التحليل المقارن من هذا الإطار النظرى، لأنك إن أردت أن تغير عادات قديمة بعادات جديدة فإنك تحتاج لأوصاف دقيقة وصحية للمقارنة بين النمطين، وليس من الصحيح أن نعتبر التحليل المقارن عملية أحادية، بل ظهر فى الواقع نوعان من التحليل المقارن على الساحة العلمية: فقد كان التركيز فى النوع الأول، وهو ما ظهر فى أمريكا الشمالية على تعليم اللغات وعلى تعلمها بالتبعية طبعا، فقد أجرى الباحثون دراسات تحليلية مقارنة بغرض تحسين المادة التعليمية، فكما يقول فسياك (١٩٩١) : لقد كان هذا التوجه بمثابة تحليل مقارن تطبيقى، أما فى النمط الأوروبى فلم يكن الغرض من التحليل المقارن تعليميًا؛ بل كان الغرض هو اكتساب معرفة أحسن باللغة، فى حقيقة الأمر، كان الباحثون فى إطار النمط الأوروبى يعتبرون أن التحليل المقارن فرع من فروع علم اللغة، ذلك لأن هدفه هو فهم طبيعة اللغة كما أن هدف علم اللغة هو فهم طبيعة اللغة أيضًا، سوف نركز فى هذا الكتاب على التوجه الذى ظهر فى أمريكا الشمالية لأنه ذو علاقة أكبر بتعلم اللغة الثانية .

٣-٢ فرضيات التحليل المقارن

ما أوليات التحليل المقارن ؟ التحليل المقارن هو : طريقة لمقارنة اللغات بغرض تحديد الأخطاء المحتملة ، الهدف الأساسى من هذه العملية هو التعرف على العناصر التى يجب تعلمها، والعناصر التى لا يجب تعلمها فى سياق تعلم لغة أجنبية معينة، كما يقول لادو : فمن المفروض أن نقارن بين اللغات على أساس مقارنة تركيب

بتركيب فى مجالات الأصوات، والصرف، والنحو وحتى الثقافة بهدف اكتشاف التشابهات والفروق، وبذلك سوف نكتشف المناطق التى ستشكل صعوبة للمتعلمين، والمناطق التى لن تشكل صعوبة :

يقول لادو : إنه بما أن حتى اللغات القريبة من الألمانية، أو الإنجليزية تختلف فى تركيبها، ومعانيها، وتوزيع تركيباتها النحوية اختلافًا كبيراً، وبما أن المتعلم ينزع لنقل عادات لغته الأم اللغة الأجنبية الجديدة التى يتعلمها فإن هذا هو المصدر الأساسى لسهولة تعلم لغة أجنبية أو صعوبته، التراكيب المتشابهة فى اللغتين سوف تكون أسهل فى التعلم لأن المتعلم سينقلها إلى اللغة الجديدة، وسوف تؤدى وظيفتها بشكل سليم ؛ أما التراكيب المختلفة فى اللغتين فسوف تكون أصعب فى التعلم لأنها لو نقلت من اللغة الأم لن تؤدى وظيفتها بشكل مقبول فى اللغة الهدف، ويجب أن تتغير (١٩٥٧ ص٥٩) .

قامت المادة التعليمية التى نتجت عن عمليات التحليل اللغوى على مجموعة من الافتراضات تم مناقشة بعضها بالتفصيل فى وقت سابق هذا الفصل، تلك الفرضيات هى: ١) التحليل المقارن يقوم على نظرية لغوية، تدعى أن اللغة مجموعة من العادات وأن تعلم لغة أجنبية يعنى تعلم مجموعة جديدة من العادات، ٢) مصدر الخطأ الأساسى فى إنتاج اللغة الثانية عند المتعلم هو اللغة الأم، ٣) يمكن التحسب للأخطاء فى التعلم والإنتاج اللغوى إذا ما لاحظنا الفروق بين الغة الأم واللغة الهدف، ٤) بقدر الاختلافات تكون الأخطاء التى ستحدث، ٥) الشىء الذى يجب أن يفعله المتعلم فى تعلم لغة أجنبية هو تعلم الفروق، ويمكن أن يتجنب التشابهات ويهملها لأن لغته الأولى ستوفرها عليه، ٦) السهولة والصعوبة فى تعلم لغة ما تنبعان من التشابهات والاختلافات بين اللغة الأم واللغة الهدف .

ظهر هناك توجهان فيما يخص فرضيات التحليل المقارن، هذان التوجهان عرفا بأنهما توجه التنبؤ، وتوجه الشرح، أو التوجه القوى، والتوجه الضعيف على التوالى، يزعم التوجه القوى أنك تستطيع أن تقيم بعض التنبؤات حول التعلم، وبالتالى حول نجاح المادة المستخدمة فى التعليم إذا ما كانت هناك مقارنة بين اللغات، أما توجه الشرح أو التوجه الضعيف، فيبدأ بتحليل الأخطاء التى يكررها المتعلم أى أنه يبدأ بالإنتاج اللغوى ثم يحاول أن يقدم له تفسيراً من خلال الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الهدف، لقد اكتسب توجه الشرح - الذى أصبح فرعًا من تحليل الأخطاء - شعبية

كبيرة بسبب فشل توجه التنبؤ القوى فى التحليل المقارن، كان الإسهام العظيم لهذا المنظور الخاص بتحليل الأخطاء (مادة المتعلم) هو التركيز الكبير الذى وضعه الباحثون على المتعلمين أنفسهم، والأنماط التى ينتجونها والاستراتيجيات التى يستخدمونها للوصول للغة الوسط .

أسرع نقاد التوجه التنبؤى فى التحليل المقارن بالإشارة إلى المناطق الكثيرة التى لم يثبت الإنتاج اللغوى الحقيقى للمتعلمين النظرية .

لم يكن هذا هو النقد الوحيد بل كانت هناك أوجه نقد أخرى، من أهم الصعوبات التى واجهت التحليل المقارن وأدت إلى انحساره هى مبدأ يزعم أن الدافع الرئيسى وراء تعلم اللغة الثانية هو اللغة الأم، ظهرت فى الستينيات تحديات كبيرة فى مواجهة النظرية السلوكية فى اللغة وتعلم اللغة الأجنبية، فلم يعد الباحثون ينظرون للغة على أنها مجموعة من العادات الأوتوماتيكية ؛ ولكن كمجموعة من القواعد التركيبية، لا يتعلم الإنسان هذه القواعد عن طريق التقليد والمحاكاة ؛ بل عن طريق صياغتها بشكل فاعل بناء على مبادئ عقلية موروثة، والتعرض للغة التى يتعلمها المثل التالى من طفل، وهو ينقض مبدأ المحاكاة السلوكى :

my teacher holded the baby rabits and we patted them

بالرغم من أن الطفل يستخدم الشكل الصحيح للفعل الماضى إلا أنه يحاول أن ينظم الفعل باستخدام أداة الماضى ed بدلاً من أن يغير صوت اللين فى هذا الفعل الشاذ فيصبح held ، من الواضح أن التقليد لم يلعب أى دور فى تلك العملية اللغوية عند هذا الطفل .

إذا استرجعنا أفكار بلوم فيلد، فسوف نجد أنه يقول بكل وضوح : إن الطفل عندما ينتج شكلا لغويا غير صحيح فإنه يتلقى استجابة غير مرضية وتصحيحا لسلوكه اللغوى، فرضية بلوم فيلد هنا، هى أن الصياغة السليمة، والتصويب، وربما الاستجابة المخيبة للأمل كافية لتجعل كلام الطفل سليم، ولكن المثل السابق بين لنا أن التقليد والتدعيم ليسا عنصرين فاعلين فى سلوك الطفل اللغوى، أصبح من الطبيعى فى فترة الستينيات أن ينظر للأطفال على أنهم مشتركون فاعلون فى تخليق قواعد لغتهم وليس على أنهم مجرد مستقبلون سلبيون يقلدون بيئتهم المحيطة، فليست مهمة الأطفال الأولى

أن يمتصوا ما يعرض عليهم بل أن يحاولوا فهم لغتهم، فهم يبنون قواعدهم اللغوية عن طريق خلق تعميمات، واختبارها، وتعديلها، وتغييرها إن لزم الأمر، والاستغناء عنها لصالح تعميمات جديدة .

أصبح من الواضح للباحثين الذين يعملون على اكتساب اللغة عند الأطفال أن نظام القواعد اللغوية عند الأطفال منظم وله سماته الثابتة ؛ بل إنه من الممكن أن ندرس لغة الأطفال على أنها نظام لغوى كامل وليس مجرد خرق لقواعد اللغة التى يتعرضون لها، على ذلك فمنطوق مبكر للطفل مثل no book ليس محاولة خاطئة من قبل طفل بل هى محاولة مبكرة ليعبر الطفل عن النفى بطريقة تقعيدية منظمة .

لقد أثر إدراك نقائص النظرية السلوكية على تعلم اللغة الثانية بطرق مهمة جداً، فإن لم يكن الأطفال مقلدين فقط وإن لم يكن هناك دور كبير للمثير والاستجابة فمن الممكن أن يكون متعلمو اللغة الثانية ليسوا كذلك أيضاً، أصبحت تلك الفرضية واضحة عندما بدأ الباحثون فى دراسة أخطاء التعلم، لقد اكتشف الباحثون أن الأخطاء الواردة فى مادة مأخوذة من متعلمى اللغة الثانية - مثلها مثل المادة المأخوذة من أطفال يتعلمون لغتهم الأم - تتخطى بيئة الحديث المحيطة بهم، بل والأكثر من ذلك تتعدى بيئة اللغة الأم كلية، فليس من الغريب على سبيل المثال، أن يقول متعلم مبتدئ للإنجليزية جملة مثل :

He comed yesterday

المتعلم فى هذا المثل، يحاول أن يضفى على الفعل شاذ التصريف نظاماً مثل الأفعال العادية بإضافة مورفيم الماضى الموجود فى الأفعال العادية فى اللغة الإنجليزية، وهذه الاستراتيجية مماثلة لما قد يفعله الطفل ومثلنا له سلفا، لم يكن هناك أى طريقة نبرر بها هذا المثل فى النظرية السلوكية القائمة على نقل عادات اللغة الأم للغة الهدف .

لم تتوقف المسألة عند ظهور أخطاء لم تكن متوقعة باستخدام طريقة التحليل المقارن فى النظرية السلوكية، بل تعداه الأمر إلى عدم ظهور أخطاء كانت متوقعة، هذا يعنى أن النظرية لم تتنبأ بما يحدث فى عقل المتعلم كما كانت تدعى .

قدمت لنا دوسكوفا (١٩٨٤) مادة من متعلمين تشيكيين يتعلمون الإنجليزية والروسية، اكتشفت دوسكوفا أن المتعلمين الذين يتعلمون الإنجليزية لم ينقلوا

المورفيمات المتصلة إلى اللغة الثانية من اللغة الأم، بينما نقلها التشيكيون الذين يتعلمون الروسية، لا يمكن تقديم تفسير لتلك الظاهرة من خلال سياق نظرية سلوكية تؤمن بنقل أشكال اللغة الأم للغة الهدف، إذ كيف تحدث الظاهرة فى حالة ولا تحدث فى حالة أخرى ؟

سنقدم هنا مثلا آخر من زوبى (١٩٨٠) للتدليل على نفس الظاهرة، قدم زوبى مادة من متعلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية ومن إنجليز يتعلمون الفرنسية، وجد زوبى فى المادة أن هناك اضطرابا فى الإنتاج الحقيقى للأخطاء، يسبق ضمير المفعول الفعل فى الفرنسية كما هو فى المثل التالى :

je les vois

أما ضمير المفعول فى الإنجليزية فيظهر بعد الفعل، ومع ذلك فإن هناك بعض الحقائق تظهر فى مادة المتعلمين نعرض الآن بعضًا منها، الفرنسيون الذين يتعلمون الإنجليزية ينتجون: **I see them**، ولا توجد أمثلة فى المادة على تركيب مثل **I them see** ، يعنى هذا أن الفرنسيين الذين يتعلمون الإنجليزية لم يضعوا ضمير المفعول قبل الفعل أبدًا، بل يتبعون نظام ترتيب الكلمات فى اللغة الهدف بأمانة، وهو ما يخالف لغتهم الأم، ووجد زوبى أن الإنجليز الذين يتعلمون الفرنسية يستخدمون نظام ترتيب الكلمات فى لغتهم الأم، وليس النظام المعمول به فى اللغة الهدف، إن كانت العادات اللغوية هى القوة الدافعة لفرد ما فلماذا تعمل تلك القوة فى حالة لغة ما ولا تعمل فى حالة لغة أخرى؟ (٣) .

هناك نقد آخر موجه للتحليل المقارن، وهو متعلق بمفهوم الصعوبة، تذكر أيها القارئ أن فرضية التحليل المقارن تقتضى بأن الاختلافات بين اللغات تعنى الصعوبة فى التعلم، بينما تعنى التشابهات السهولة فى التعلم، فى هذه الحالة الصعوبة مرتبطة بالخطأ، فإن أنتج المتعلم خطأ ما فإن هذا يعنى أنه يجد صعوبة فى تعلم تركيب أو صوت معين .

ولكن ما هى الصعوبة الحقيقية ؟ انظر المثل التالى والمأخوذ من مادة كلرمان (١٩٨٧ ص٨٢)، حيث كتب طالب: **but in that moment it was 6 : 00** ، أراد المتحدث من الطالب فى محادثة بعد ذلك أن يعلق على استخدامه لحرف الجر **in** ، وأصر الطالب أن استخدام حرف الجر سليم، ولكنه تساءل عن مدى صحة استخدام **it was 6 : 00** .

إن كان لنا أن نصدق المعنى القاموسى لكلمة "صعوبة" على أنه التعثر فى فعل شئ ما، فإن هذا المعنى يصعب استخدامه فى تساوى مع الأخطاء كما تفعل النظرية السلوكية والتحليل المقارن، بطبيعة الحال وجد المتعلم صعوبة كبيرة فى شىء ما، ولكن الصعوبة كانت في استخدام الزمن، بالرغم من أنه لم يكن هناك فى الجملة التى نطقها خطأ يدلل على تلك الصعوبة، من ناحية أخرى، كان المتعلم واثقًا تمامًا من استخدامه لحرف الجر، أى أن هذا الاستخدام لم يمثل أى صعوبة فى عقله بالرغم من الخطأ الواضح فى الاستخدام، وعلى ذلك فليس من المفيد أن نربط بين الصعوبة والأخطاء بشكل مطلق، بالرغم من أن الخطأ فى فرضية التحليل المقارن ناتج عن الاختلافات بين اللغتين، وهذه الاختلافات مبنية على وصف شكلى للوحدات اللغوية التراكيب، وهى التراكيب التى ينتخبها المحلل، أو الباحث، أو المدرس، أو الكاتب، ولذلك فهى ليست مقياسا حقيقيا على الصعوبة، ولذلك إن نربط بين الاختلافات اللغوية والصعوبة فإننا نقدم تبريرًا لغويًا نفسيًا لظاهرة لغوية، وهذا خلط لإنتاج الباحث الوصفى بالعملية التى تدور فى عقل المتعلم، وهى عملية الصراع مع تراكيب اللغة الثانية .

لقد ذكرنا هنا بعض المشاكل التى تعترض قبول صحة فرضية التحليل المقارن كما وضعه لادو سنة ١٩٥٧، ولكن لا يجب أن يعنى هذا، أن اللغة الأم ليس لها دور فى عملية تعلم لغة ثانية لأن هذا ليس صحيحًا، كل ما نريد أن نقوله هنا، هو أن هناك عوامل أخرى مختلفة تتدخل فى تعلم اللغة الثانية وأن دور اللغة الأم أكثر تعقيدا من الشكل التبسيطى الذى قدمته فرضية التحليل المقارن .

لا يمكن أن ننظر لتعلم لغة ثانية على أنه مجرد مجموعة من النفضات من اللغة الأم للغة الهدف، بل إن هناك عوامل أخرى تؤثر فى عملية الاكتساب مثل العوامل الداخلية الوراثية، والتوجه، والدوافع، والقدرة، والعمر، واللغات الأخرى التى تعلمها المتعلم، سوف نتعامل مع تلك العوامل كلها فى الفصول التالية ؛ ولكنه من الكافى الآن أن نقول إن عملية اكتساب لغة ثانية ليست مسألة سهلة لها تفسير أحادى .

هناك نقطتان مهمتان أخيرتان يجب أن نشير إليهما بخصوص أهمية التحليل المقارن وعمل لادو: أولاً من السذاجة أن نتصور أن المقارنة بين لغتين أمر بسيط يعنى مقارنة تركيب بتركيب، فقد أسهب لادو فى تفسير الطرق التى يمكن من خلالها أن تختلف اللغات، ووصف بإسهاب الطرق التى تتشابه فيها اللغات أيضاً، يقول (١٩٥٧

ص٦٣)· لقد افترضنا أن المعانى المعبر عنها فى اللغتين متقاربة إن لم تكن متماثلة مائة فى المائة ؛ ولكن الصعوبة تكمن فى الاختلافات بين الاستراتيجيات الشكلية المستخدمة فى اللغتين للتعبير عن نفس المعانى .

أصبح إدراك التعقيد فى المقارنة بين اللغات واضحًا فى النصف الثانى من الستينيات، خاصة فى كتابات ستوكول، وباون، ومرتن (١٩٦٥)، فبدلا من أن يقسم الباحثون التراكيب من خلال المقارنة لسهل وصعب وبالتالى بدلا من أن يقسموا حاجات التعليم لعناصر يتم تعلمها وعناصر تهمل، بنوا هرمية للصعوبة وبالتالى هرمية للتعلم، من بين مكونات تلك الهرمية طرق اختلاف اللغات بعضها عن البعض الآخر، أصعب تصنيف فى الهرمية، على سبيل المثال، هو تصنيف الفصل، وهو تصنيف يكون فيه فى اللغة الأم شكل نحوى واحد بينما تمتلك اللغة الهدف شكلين، ولذلك فسوف يجد الإنجليزى الذى يتعلم الفرنسية، أو الإسبانية، أو الإيطالية صعوبة كبيرة فى العثور على معادل لترجمة الفعل الإنجليزى to know ، تكمن الصعوبة فى أن اللغة الإيطالية تمتلك شكلين معجميين لهذا الفعل : sapere وهو فعل يعنى أن يعرف الإنسان حقيقة ما أو أن يعرف كيف يفعل شيئًا ما، الشكل الثانى هو conoscere الذى يعنى أن يكون الإنسان عارفًا بشىء ما، هناك صعوبة أخرى تنتج عندما يكون هناك فرق بين اللغات، هذه الصعوبة هى نتاج لاختلاف بين لغة تملك تصنيفًا معينًا ولغة لا تملك هذا التصنيف، من أفضل الأمثلة على ذلك نظام أدوات التعريف والتنكير فى الإنجليزية، إن كان هناك شخص يابانى يتعلم الإنجليزية فيجب عليه أن يتعلم نظامًا جديدًا تمامًا بفكرة جديدة تمامًا لأن لغته الأم لا تملك مثل تلك الفكرة، تواجه نفس الصعوبة الإنجليزى الذى يتعلم اليابانية بسبب وجود تصنيف فى لغته غير متاح فى اللغة الهدف، هناك صعوبة أخرى عندما يكون فى اللغة الهدف تصنيف واحد للتعبير عن فكرة يتم التعبير عنها بتصنيفين فى اللغة الأم، وهى صعوبة تواجه الإيطالى أو الفرنسى الذى يتعلم الفعل الإنجليزى to know ، من الواضح من تلك الصعوبات أنه إن كان هناك هرمية فى التدريج فإن هذا يشير لصعوبة المقارنة بين اللغات .

النقطة الثانية المتعلقة بأهمية التحليل المقارن تختص بالحدود والأهمية التى ألقاها لادو على عمله بنفسه، لقد قلنا سلفًا، إن جزء من النقد الذى تم توجيهه للتحليل المقارن كان نقدًا تجريبيًا، فليست كل الأخطاء التى يتنبأ بها التحليل تحدث وليست كل

الأخطاء التى تحدث يتنبأ بها التحليل، لقد أشار لادو بنفسه لغياب الأساس التجريبى لنظرياته (١٩٥٧ ص٧٢)، لقد قال لادو : سوف تكون قائمة المشاكل الناتجة عن مقارنة اللغة الأم باللغة الهدف مفيدة جداً فى العملية التعليمية، وعملية الاختبار، والأبحاث، ومع ذلك فهى قائمة افتراضية حتى تثبت صحتها من خلال مقارنتها بالإنتاج الحقيقى للطلاب، سوف يوضح البحث أن بعض المشاكل لم يتم تحليلها بعناية كافية وأن بعض المشاكل أكبر من التصور المبدئى، ويجب أن نضع فى اعتبارنا أنه ليس كل أبناء اللغة المتعلمين سوف يكون عندهم نفس القدر من الصعوبة فى التعامل مع المشكلة ذاتها، ولكن المشكلة سوف تبقى ثابتة وقائمة .

٣-٣ تحليل الأخطاء

لقد تكلمنا باختصار سلفًا عن دور الأخطاء فى التعلم، وقلنا إنه بالرغم من أن تركيز الأبحاث فى الخمسينيات والستينيات كان على الجوانب التعليمية، فقد بدأ يظهر تحول فى الاهتمام الأكاديمى، تسبب نشر مقالة لكوردر سنة ١٩٦٧ فى تغيير فهمنا لدور الأخطاء وأهميتها فى تعلم اللغة الثانية، كان كوردر ينظر للأخطاء على أنها مهمة فى حد ذاتها، وهو تصور يخالف السائد عند المدرسين فى تلك الفترة من أن الأخطاء كانت موجودة لتمحى .

الأخطاء بالنسبة للمحلل اللغوى لم تعد شيئًا تافهًا، بل أصبحت راية حمراء وإشارة على وجود نظام كامل، هذا يعنى أنها دليل على مدى معرفة المتعلم باللغة، فلا يمكن النظر للأخطاء على أنها مجرد نتاج لتعلم غير كامل، فليست الأخطاء فى تعلم اللغة الثانية انعكاسًا لعملية تقليد غير سليمة، بل يجب النظر إليها على أنها دليل على محاولة المتعلم فهم نظام اللغة الثانية، على ذلك فالخطأ هو دليل على تكوين نظام داخلى تحكمه قواعد معينة، وهذه الفكرة هى البداية الحقيقية لتعلم اللغة الثانية كعلم، والذى بدأ يجتذب اهتماماً كبيراً ليس لفائدته التربوية فحسب إذ نستفيد منه فى معرفة كيفية اكتساب اللغة، بل هو علم مهم لأنه يقدم دعامات نظرية مهمة لعلوم أخرى كعلم النفس (وخاصة طرق التعلم) وعلم اللغة .

لقد كان كوردر فى نفس المقالة مهتمًا بالفصل بين الأخطاء والغلطات العابرة، الغلطات العابرة شبيهة بذلات اللسان أى أنها تحدث مرة واحدة، فالمتعلم الذى يرتكب غلطة عابرة يعرفها ويستطيع أن يصلحها إن لزم الأمر، أما الخطأ فهو شىء نظامى، هذا يعنى أنه يحدث بطريقة متكررة ولا يعرف المتعلم أنه يرتكب خطأ، يحدث الخطأ لأن المتعلم قد أدخل فى نظامه اللغوى شكلاً خاطئًا من وجهة نظر اللغة الهدف، ولما كان الحال كذلك، فالخطأ خطأ فقط من وجهة نظر المعلم أو الباحث وليس من وجهة نظر المتعلم، أما من وجهة نظر المتعلم فأى شىء يخلقه المتعلم ساعة التعليم هو من قبيل اللغة الوسط التى ينتمى إليها كل عنصر يستخدمه المتعلم بشكل منظم ومتكرر، فليس فى نسق اللغة الوسط أخطاء بل الأخطاء توجد فقط فى ظل خلفية نسق خارجى وهو نسق اللغة الهدف، فإذا أنتج المتعلم شكل النفى التالى : no speak ، وإذا كانت تلك الطريقة منظمة، وثابتة، ومتكررة فى نظام المتعلم فإنها ليست أخطاء من وجهة نظر المتعلم بل هى أخطاء من وجهة نظر قواعد اللغة الإنجليزية .

ومع النقد الذى وجه للتحليل المقارن ومع التركيز على المتعلم والأخطاء التى يرتكبها، وهو ما نسميه بتحليل الأخطاء، ما هو تحليل الأخطاء ؟ كما هو واضح من الاسم فهو فرع يركز على تحليل الأخطاء التى يرتكبها المتعلم، هى عملية مقارنة بين الأخطاء التى يرتكبها المتعلم أثناء إنتاج اللغة الهدف ومركبات اللغة الهدف نفسها، وهو مختلف عن التحليل المقارن الذى يقارن بين لغتين، يشبه تحليل الأخطاء النمط التفسيرى للتحليل المقارن فى أنهما يبدآن من إنتاج المتعلم اللغوى، بالرغم من أن المقارنة فى التحليل المقارن مع اللغة الأم بينما فى تحليل الأخطاء فالمقارنة مع اللغة الهدف .

كثير من الأبحاث التى أجريت على تحليل الأخطاء أقيمت فى سياق الصفوف الدراسية، وذلك لأن الهدف من تلك الدراسات كان هدفًا تربويًا لإصلاح مسار تعلم اللغة الثانية، هناك مجموعة من الخطوات يجب اتخاذها لإجراء تحليل أخطاء، وهى: يجب جمع مادة مناسبة، بالرغم من أن المادة عادة ما تكون مكتوبة إلا أن المادة الشفوية قد تكون مناسبة أيضًا، الخطوة الثانية هى تحديد الأخطاء، ولكن ما هو الخطأ؟ ربما يكون استخداما غير مناسب للزمن النحوى أو خطأ فى تصريف الفعل، الخطوة الثالثة هى تصنيف الأخطاء فى مثلاً أخطاء تصريف أفعال وأخطاء مطابقة

وما إلى ذلك، الخطوة الرابعة هى عد الأخطاء، كم خطأ مطابق فى المادة ؟ وكم خطأ فى تصريف الأفعال؟ الخطوة الخامسة هى تحليل الأخطاء وسنبينه فيما يلى، الخطوة السادسة هى الإصلاح، وهى عملية يقوم بها المعلم بناء على نسبة توارد تصنيف معين من تصنيفات الأخطاء .

يقدم تحليل الأخطاء مساحة أكبر من أمكانيات التفسير لسلوك المتعلم للباحث والمدرس من التحليل المقارن لأن التحليل المقارن يعزو الأخطاء للغة الأم فقط، هناك نوعان أساسيان من الأخطاء داخل نسق تحليل الأخطاء: النوع الأول هو النوع العابر للغة، وهو نوع يحدث بسبب تأثير اللغة الأم، ويتضمن البحث فى هذا النوع مقارنة بين أكثر من لغة، أما النوع الثانى فهو النوع الداخلى، وهو الذى ينتج بسبب اللغة الهدف التى يتعلمها المتعلم بغض النظر عن اللغة الأم [٤] ، ولذلك فإن الباحثين يتوقعون أن تظهر نفس أنواع الأخطاء عند متكلمين من خلفيات لغوية مختلفة وكبيرة .

لم يخل تحليل الأخطاء كمنهج من معايب، فمن أكثر أوجه النقد قوة الاعتماد الكلى على الأخطاء فى التحليل فى ظل غياب معلومات أخرى، هذا يعنى أننا بحاجة للبحث فى أخطاء المتعلم وإنتاجه غير المخطئ على حد سواء لكى نتعرف بشكل مناسب على سلوك المتعلم اللغوى .

قدمت شختر فى مقال نشر عام ١٩٧٤ أكبر نقد لتحليل الأخطاء، جمعت الباحثة ٥٠ موضوع إنشاء من أربع مجموعات من متعلمى الإنجليزية من أبناء الفارسية، والعربية، والصينية، واليابانية، وركزت الباحثة على استخدام جمل الصلة التحديدية، نتيجة البحث فى الجدول التالى :

نتائج شختر

اللغة الأم	العدد
الفارسية	٤٣
العربية	٣١
الصينية	٩
اليابانية	٥
الإنجليزية الأمريكية	٠

إن كان لنا أن نحلل تلك النتائج من منظور منهج تحليل الأخطاء فسوف نخلص إلى أن أبناء اللغتين الصينية واليابانية عندهم قدرة أكبر على صياغة جمل الصلة فى اللغة الإنجليزية والتحكم فيها من أبناء اللغتين الفارسية والعربية، ولكن تحليل شختر تخطى النظر فى الأخطاء وبحث فى الإنتاج الكلى لجمل الصلة عند المجموعات الأربعة، التحليل مقدم فى الجدول التالى :

جدول إنتاج جمل الصلة عند شختر

اللغة الأم	استخدام صحيح	خطأ	مجموع	نسبة
الفارسية	١٣١	٤٣	١٧٤	٢٥
العربية	١٢٣	٣١	١٥٤	٢٠
الصينية	٦٧	٩	٧٦	١٢
اليابانية	٥٨	٥	٦٣	٨
الأمريكية	١٧٣	٠	١٧٣	–

إن تضمين الاستخدام الخاطئ وغير الخاطئ فى التحليل أكثر توضيحا فيما يخص القدرة التى يمتلكها أبناء لغات مختلفة وسيطرتهم على استخدام جمل الصلة، بالرغم من أن أبناء اللغتين العربية والفارسية كانت عندهم أخطاء فى استخدام جمل الصلة أكثر من أبناء الصينية واليابانية، إلا أن أبناء الصينية واليابانية أنتجوا نصف عدد جمل الصلة التى أنتجها متكلمو العربية والفارسية، ما هى علة هذه الاختلافات وما هى أهميتها ؟

إذا فكرنا فى الطرق التى تستخدمها اللغات الأم لمجموعات المشتركين فى دراسة شختر لكى تصوغ جمل صلة تتبين لنا علة ظهور النتائج التى قدمناها فى الجدول السابق، تتم صياغة جملة الصلة فى الصينية واليابانية عن طريق وضع صلة الموصول قبل الاسم الذى تدخل عليه، أما فى العربية والفارسية فإن صلة الموصول توضع بعد الاسم الذى تدخل عليه .

من المنطقى إذن أن نفترض أن - بسبب الاختلاف الكبير بين طريقة صياغة جمل الصلة فى اللغة الأم واللغة الهدف - فى حالة أبناء اللغة الصينية واليابانية يحجم المتعلمون عن استخدام جمل الصلة بنسب كبيرة ؛ ولكن عندما يضطرون لاستخدامه فإنهم يستخدمونه بحذر شديد وقدر كبير من الدقة، وعلى ذلك فيمكننا أن نخلص إلى أن للغة الأم دور كبير فى تحديد كيفية وقدر استخدام تركيب الصلة فى اللغة الإنجليزية الهدف ؛ ولكن كيفية التأثير وقدره لن يكونا واضحين للباحث من خلال منهج تحليل الأخطاء وحده .

هناك صعوبة أخرى تواجه هذا المنهج وهى تحديد كنه أى خطأ ما، فمن أى مكان ينبع الخطأ وما سببه ؟ تعطينا شختر، وكلك مورؤيا (١٩٧١ ص٤٤٥) هذا المثل من شخص صينى يتعلم الإنجليزية :

and there are so many tourist visit there

تبدو هذه الجملة لأول وهلة حاوية لجملة صلة تخلو من الاسم الموصول المناسب؛ ولكن هناك تفسيراً آخر يقتضى بأن ننظر لتلك الجملة لا على أنها محاولة فاشلة لإنتاج جملة صلة، بل على أنها تركيب مواز لتركيب المبتدأ والخبر فى اللغة الأم للمتعلم، يعنى هذا أن المتعلم يتبع نمط تركيب سليم فى اللغة الأم بأن يضع مبتدأ للجملة ثم يتبعه بخبر، وفى نفس الوقت ليس هذا التركيب غريباً جداً عن اللغة الإنجليزية .

وقدمت لنا شختر مثلاً آخر من مادة شخص عربى يتعلم الإنجليزية (١٩٨٣ و١٩٩٢) :

but when oil discovered in 1948 and began export it in 1950

فسرت الباحثة هذه الجملة على أنها جملة مبنية للمجهول وأن المشكلة فيها هى غياب فعل الكينونة فى الزمن الصحيح ؛ ولكن هذا التفسير ليس الوحيد الممكن، فمن الممكن أن نقول إن هذه الجملة ليست مبنية للمجهول بل إن الفعل **discover** يجب تفسيره على أنه فعل متعد وغير متعد فى نفس الوقت، مثله فى ذلك مثل الفعل الإنجليزى **boil** ؛ من المثلين السالفين نقول إنه قد يكون هناك اختلاف بين ما يتصور الباحث أنه التركيب الهدف وما كان المتعلم يحاول أن ينتجه .

من بين نقائص تحليل الأخطاء الأخرى أنه يحاول أن يجد تعليلا للأخطاء، فهناك افتراض بأنه إن كان الشكل اللغوى المنتج سليم فإن القاعدة الموجودة فى العقل لابد أن تكون سليمة أيضاً؛ ولكن انظر إلى متعلم ينتج جملة مثل :

I wanted him to come

الفرضية المناسبة هنا هى أن نقول إن المتعلم تعلم أن مثل هذا الفعل wanted يحتاج بعده إلى مصدر، ولننظر للمثل الافتراضى التالى الذى من المفروض أن يظهر فى مرحلة لاحقة على المثل السابق :

I enjoyed talking to my teacher

وسنفترض فى هذه المرحلة أن المتعلم قد تعلم أن بعض الأفعال تحتاج بعدها إلى فعل فى آخره ing وليس الفعل فى المصدر ؛ ولكن لنفترض المثل التالى الذى قد يظهر فى مرحلة متأخرة :

I saw him to come

I enjoyed talking to you

سوف نفترض من واقع المثلين السابقين أن المتعلم يعرف أن هناك طريقتان لصياغة المكمل الفعلى فى اللغة الإنجليزية، وسنكون مؤهلين أيضا لافتراض أن المتعلم يعرف أى نوع من الأفعال يتمشى مع أى طريقة ؛ ولكن عندما ننظر للمثلين الأخيرين ونعرف أن المتعلم لم يفلح فى تفنيط حقائق الإنجليزية بشكل سليم فسوف نوجه عقولنا صوب تحليل آخر، يطبق المتعلم حسب تحليلنا الجديد المصدر فى المرحلة الأولى، ويطبق الفعل باستخدام لاحقة ing فى المرحلة الثانية، ولكنه يدرك فى المرحلة الثالثة أن بعض الأفعال تستحق المصدر بينما تستحق بعض الأفعال لاحقة ing ، ولكنه لا يعرف أى فعل يستخدم مع أى طريقة حتى تلك اللحظة، والخطأ فى المثل الأول من المرحلة الثالثة مفيد ودال على أن المتعلم لم يعرف بعد القاعدة السليمة، ولذلك فغياب الخطأ من المرحلتين الأولى والثانية لا يعنى ثبات القاعدة، بل تعكس خللاً فى جمع المادة، من المهم أن نشير هنا إلا أنه بالرغم من أن المادة فى المرحلتين الأولى والثانية تشير لاستخدام إنجليزى سليم، إلا أنها أبعد من المرحلة الثالثة عن القاعدة السليمة، لأن المرحلة الثالثة توضح أن المتعلم يعرف أن اختيار شكل المكمل الفعلى يعتمد فى الأساس على الفعل الرئيسى

فى الجملة، ولذلك لا يستطيع منهج تحليل الأخطاء بمفرده أن يقدم لنا معلومات مهمة لأنه يفترض أن الشكل السليم يعنى قاعدة سليمة .

أخيراً سوف نتعامل هنا مع مسألة لها علاقة بمصدر الخطأ، يفترض منهج تحليل الخطأ أن كل خطأ لغوى له مصدر، ولكن دولى، وبرت (١٩٧٤) استطاعا أن يدركا أنه فى بعض الأحيان لا يمكن وضع خطأ ما فى تصنيف ما لمصدر من المصادر، ولكى يتعاملا مع هذه المشكلة قاما بوضع تصنيف مصدر جديد وهو تصنيف الأخطاء الغامضة التى قد تنبع من اللغة الأم أو من مصدر آخر .

ولكن هل من المعقول أن يكون هناك دائما تصنيف محدد وواضح للأخطاء، أى هل يجب أن نعرف إن كان هذا الخطأ ينتمى للتصنيف أ أو التصنيف ب، وليس للتصنيفين معا؟ سنقدم فيما يلى أمثلة بسيطة لتدلل على أن إنتاج المتعلم اللغوى قد يتأثر بأكثر من عامل فى نفس الوقت .

تحدثت دوسكوفا (١٩٨٣) عن اكتساب أبناء اللغة التشيكية (التى لا تملك أدوات تعريف ولا تنكير) لنظام أدوات التعريف والتنكير فى الإنجليزية، أشارت الباحثة إلى أن الصعوبة فى التعرف على حقائق نظام التعريف والتنكير عند المتعلمين تنبع من غياب نظام مماثل فى اللغة الأم ؛ ولكن ذلك التعليل لا يفسر كل المشاكل التى يواجهها التشيك فى تعلم الإنجليزية، بل إن نظام التعريف والتنكير الإنجليزى من أسباب تركيب المشكلة وتعقيدها، سأقدم هنا مثلاً من مادة دوسكوفا :

I slould like to learn foreign language

Working on the similar problem as I

فيما يتعلق بالمثل الأول فمن الممكن أن يكون هناك تفسير مباشر، وهو تأثير اللغة الأم، وذلك بسبب غياب أى أداة تعريف أو تنكير، ولكن المتعلم فى المثل الأخير يستخدم أداة تعريف فى حين أنه كان من المفروض أن يستخدم أداة تنكير، صحيح أنه من الممكن أن يكون مصدر المشكلة هنا هو غياب أدوات التعريف والتنكير من التشيكية، إلا أن اللغة الهدف نفسها قد ساهمت فى تعقيد المشكلة؛ لأن المتعلم يجب عليه أن يفصل بين ثلاثة أدوات أو أكثر ويتعلمها جميعا ويستخدمها استخداماً صحيحاً .

لقد أدى النظر فى إنتاج المتعلمين وتحديد مصدر الأخطاء إلى ظهور عدد كبير من الدراسات تبنت فكرة أن يكون أسلوب اكتساب اللغة الثانية راجعا لتأثير اللغة الهدف واللغة الأم معًا، وضح شومان (١٩٧٩) فى دراسة أجراها على اكتساب النفى أن المعلومات اللغوية لدى المتعلم تنحدر من نظامين مختلفين وتندمج، ركزت دراسة شومان على اكتساب الإسبان للإنجليزية، ولكن مادته تلك تمت مقارنتها بمادة أخرى مأخوذة من دراسات مختلفة لاكتساب أبناء لغات أخرى للإنجليزية، توصل شومان لأن هناك أنماط متشابهة للتطور فى تعلم اللغة الإنجليزية عند أبناء اللغات المختلفة، ولكنه فى نفس الوقت وجد اختلافات كبيرة بينهم .

لاحظ شومان أنه فى المراحل الابتدائية للتعلم تتم صياغة النفى عن طريق وضع كلمة **no** قبل الفعل، أما المرحلة التالية لتطور تعلم هذا التركيب فهى ظهور **don't** حتى ولو كانت توضع قبل الفعل بشكل عشوائى، بعد ذلك يبدأ المتعلمون فى استخدام **not** أكثر من **no** كأداة نفى، كما يبدأ المتعلم فى تلك المرحلة أن يستخدم **not** قبل فعل الكينونة والأفعال المساعدة، كما يتضح من المثل التالى : **I am not old enough** ، وفى المرحلة التالية يستخدم المتعلمون تنويعات على **don't** مثل **did not** ، وفى النهاية يتعرف المتعلمون على حقائق النفى فى الإنجليزية ويعرفون أن الفعل **do** هو الذى يحمل عنصر الزمن والتصريف .

إذا نظرنا لمصدر الأخطاء بالنسبة لأبناء اللغة الإسبانية الذين يتعلمون الإنجليزية فسنعرف أن الأسبانية لغة تضع أداة النفى قبل الفعل المسألة المدهشة فى الحقيقة هى أننا عندما قارنا تلك المادة بمادة إنتاج نفى مأخوذة من أشخاص غير إسبان أو من أبناء لغات قريبة من الإسبانية، اكتشفنا ظهور اختلافات قليلة جداً فى الإنتاج فى المقارنة، المرحلة الأولى عند أبناء لغات تضع أداة النفى قبل الفعل (الإسبانية، والإيطالية، واليونانية) أكثر طولاً وتشبثًا منها عند أبناء لغات لا تضع أداة النفى قبل الفعل (الألمانية، والنرويجية)، عند أبناء هذه اللغات الأخيرة المرحلة الأولى من وضع **no** قبل الفعل قصيرة جدا أو لا تكاد تكون موجودة .

استنتج شومان أنه فى حالة أبناء اللغة الإسبانية هناك قوتان فاعلتان فى نفس الوقت، هناك تأثير اللغة الأم، وهناك أيضا تأثير مرحلة التطور : فالأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة أم يتعرضون للمرحلة المبكرة من وضع **no** قبل الفعل، أما فى

حالة أبناء لغات أخرى كالألمانية مثلا فهناك عنصر واحد مؤثر وهو عنصر مرحلة التطور، ولذلك فوجود مصدر خطأ واحد سوف يكون له تأثير أقل من تضافر أكثر من مصدر وسوف يجعل المتعلم يترقى فى سلم التطور بشكل أسرع .

خلاصة القول، أنه بالرغم من أهمية تحليل الأخطاء كموضح لأن عملية التعلم أكثر من مجرد قفزات تعليمية بعيدة عن اللغة الأم وأشكالها وظائفها، إلا أن هذا المنهج يقصر عن تحليل مادة اللغة الثانية بشكل مناسب لأنه لا يرى إلا جزء واحدا فقط من إنتاج المتعلم فى اللغة الثانية، فنحن لا نستطيع أن نقدر مدى تعقيد الموقف التعليمى عن طريق دراسة جزء واحد فقط منه، لقد تعاملنا فى الفصل الثانى مع تحليل اللغة الوسط وتحليل الأداء، وهى مادة تحتوى على ما ينتجه المتعلم (صواب أو خطأ) وما لا ينتجه على حد سواء فى سياق اللغة الثانية، وسوف نتعامل فى الفصل الرابع مع تصورات أكثر تطوراً عن دور اللغة الأم فى تعلم اللغة الثانية .

الهوامش

(١) كانت هناك كتب كاملة فى الستينيات مخصصة لمقارنة لغتين، من أشهر من كتب فى الفترة بون، ومارتن، وانظر بالذات كتابيهما اللذان صدرا عام ١٩٦٥

(٢) كان المشتغلون بالتحليل اللغوى فى تلك الفترة كبلوم فيلد، وسابير مهتمين بلغات ليس لديها طرق كتابة . قد يكون هذا أثر على وجهة نظرهم التى لخصناها فى المتن . فقد كان الباحثون الأوائل ينظرون للكتابة على أنها طريقة لتسجيل الحديث الشفوى، يقول بلوم فيلد (١٩٣٣ ص٢١) : إن الكتابة ليست اللغة ولكنها مجرد طريقة لتسجيل اللغة بواسطة رموز مرئية .

(٣) يدعى زوبى (١٩٨٠) أن هذا الاختلاف ينبع من حقائق أخرى متعلقة باللغتين، ففى حالة الفرنسيين الذين يدرسون الإنجليزية لا تمكنهم قواعد الإنجليزية من أن يروا أى تشابه بينها وبين قواعد لغتهم الأم، إذ تقضى قواعد الإنجليزية بوضع المفعول به بعد الفعل سواء كان ضميرا أو اسما، أما بالنسبة للمتعلمين الإنجليز الذين يتعلمون الفرنسية، فهم يجدون تشابها بين لغتهم وبين الفرنسية لأن المفعول به إن كان اسما صريحا لكان من الواجب وضعه بعد الفعل، ولذلك يسهل عليهم تعميم القاعدة لكل المفاعيل، أسماء صريحة أو ضمائر، علاوة على ذلك، فيبدو أن تركيب الفعل قبل المفعول أسهل فى اللغات عمومًا، فى هذا المنطق نرى تأثير اللغة الأم ومفهوم النقل وإن لم يكن بشكل مبسط كما هو موجود فى النظرية السلوكية .

(٤) نسميها أيضا بأخطاء التطور، المسألة المهمة فى هذا السياق هى أن تلك الأخطاء عامة عند كل المتعلمين، ولذلك فهى جزء من التطور اللغوى .

الفصل الرابع

منظور حديث لدور اللغة الأم

سوف نتعامل فى هذا الفصل مع الأفكار الجديدة بشأن دور اللغة الأم فى تعلم اللغة الثانية، سوف ننظر أولاً فى دراسات ترتيب المورفيمات، ثم ننظر فى ردود الأفعال الموجهة للأبحاث فى المجال .

٤-١ دراسات ترتيب المورفيمات

لقد قلنا فى الفصل السابق إن العمل فى مجال دراسات النقل قد ركز على عناصر سلوكية فى الظاهرة؛ ولكن مجموعة من الدراسات التى سميت بدراسات ترتيب المورفيمات قد ظهرت فى السبعينيات، وكان لها أثرها الكبير فى تطوير مجال تعلم اللغة الثانية، قامت هذه المجموعة من الدراسات على أساس الفكرة التى طورها دلى وبرت أن تعلم الأطفال للغة الثانية يشبه اكتساب اللغة الأولى، وقد عرفت تلك الفكرة بفرضية تساوى اللغة الأم باللغة الثانية، أصبح من الواضح عقب هجوم تشمسكى على نظريات سكينر السلوكية عام ١٩٥٩ أن أى فكرة سلوكية عن تعلم اللغة الأولى أو الثانية فكرة غير مقبولة، بل وأصبحت فكرة أن المتعلم عنصر فعال فى تعلم اللغة، وخالق لنظامه اللغوى الخاص فكرة جوهرية فى البحث العلمى فى هذا المجال، وكان ذلك يعنى – بالنسبة لتعلم اللغة الثانية – التخلص من قيود منهج النقل، فلما كان منهج النقل مرتبطاً بالأفكار السلوكية فإن فرضية أن اللغة ليست نشاطاً سلوكياً تعنى أن النقل ليس عنصراً أساسياً أو حتى جانبياً فى تفسير عملية تعلم اللغات .

لكى ينقض الباحثون مبدأ النقل أجروا أبحاثًا ودراسات ليبينوا نسبة الأخطاء التى يمكن أن تعزى للغة الأم فى مقابل الأخطاء التى تعزى لمصادر معقدة كالتى أشرنا لها فى الفصل السابق، فقد أشار جورج (١٩٧٢) على سبيل المثال إلى أن ثلث الأخطاء الموجودة فى مادته يمكن أن تعزى لمصدر اللغة الأم، وكذلك ادعى دلى وبرت (١٩٧٥) أن أقل من ٥٪ من الأخطاء الموجودة فى مادتهم يمكن أن تعزى للغة الأم ، ولكن الدراسات الإحصائية للنقل أقل أهمية بالنسبة لنا من دراسات أخرى سنناقشها بالتفصيل فى هذا الفصل، وهى الدراسات التى تحاول أن تستقصى أى عناصر اللغة يمكن أن تنقل وأيها لا يمكن أن تنقل .

لقد أدرك ريتشارد وسامسون (١٩٧٤ ص ٥) أنه : "قد يكون من المستحيل تقريبًا أن نقيم الإسهام العملى الفعلى للتدخل اللغوى فى هذه المرحلة البحثية، هناك عناصر عدة تشترك فى تحديد النظام اللغوى فى عقل المتعلم : فليس من الممكن أن نقيم كمية التدخل اللغوى الناتج عن النقل وحده حتى نفهم دور بعض العناصر الأخرى فهما أفضل" .

لقد تكلمنا فى الفصل الثالث عن النقد الموجه للتحليل المقارن، وقلنا إن معظم النقد كان تجريبيا، أى أن الأبحاث أثبتت أن التنبؤات التى نستنتجها من منهج التحليل المقارن لا تصدق، ومع ذلك فالنقد الأكثر خطورة للتحليل المقارن كان نظريًا، كما قلنا سلفًا إن دراسات ترتيب المورفيمات ظهرت كرد فعل للنقل، وبالتالى كرد فعل للنظرية السلوكية، فى دراسة كيفية تعلم اللغة الثانية، طور دلى، وبرت (١٩٧٤) ما أسمياه بـ"التركيب الخلاق"، وهو: "العملية التى يتولى الأطفال بمقتضاها تدريجيا إعادة تركيب قواعد الكلام الذى يسمعونه، ويستخدم الأطفال فى ذلك آليات موروثة وعالمية تمكنهم من صياغة افتراضات معينة عن قواعد اللغة التى يكتسبونها، وتستمر تلك العملية حتى ينتهى الفرق بين ما يسمعونه وما ينتجونه (ص ٣٧) ."

بحسب هذا المنظور، الذى يسمى فى المجال بالمنظور العقلى، هناك استراتيجيات خاصة باللغة الثانية عامة لكل الأطفال لا تختلف باختلاف اللغة الأم، هناك تركيز شديد على أهمية العمليات العقلية والقدرة الموروثة على تعلم اللغات عند كل البشر، ولما كان مفهوم القدرة الموروثة فى قلب الفكر الجديد فإن التصور هو أن الأطفال يعيدون تركيب اللغة الثانية بنفس الطرق فى كل أنحاء العالم وبغض النظر عن اللغة الأم للطفل

أو اللغة التي يتعلمها، يعني ذلك أن عمليات اكتساب اللغة ثابتة، ولما كان غرض الأبحاث في إطار هذا المنهج الخلاق هو أن تدعم الفرضيات النظرية، فقد اكتسب البحث في اكتساب اللغة عند الأطفال أهمية كبيرة لأن التوجه غير السلوكي في تعلم اللغة الأولى عند الأطفال كان ثابتًا ومكينا .

ظهرت دراسات ترتيب المورفيمات للتحقق العملي من صحة تلك الفرضيات، كانت الأبحاث التي أجراها برون (١٩٧٣) عن اكتساب اللغة عند الأطفال هي الأساس الذي قامت عليه تلك الدراسات، وجد براون من خلال دراسة طولية لثلاثة أطفال طريقًا مشتركًا وواحدًا لتطور ١٤ مورفيما إنجليزيًا، وكانت دراسة دلي، وبرت (١٩٧٤) أول دراسة تطبق نتائج براون لتعلم الأطفال للغة الثانية، وافترض الباحثان أن أنماط التطور في تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية عند الأطفال واحدة، وتقترح هذه النتائج وجود تشابه في عمليات تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية، الأهم من ذلك أنه إن كانت أطوار التطور مشتركة بين أطفال ينتمون لخلفيات لغوية مختلفة فإن تلك الأطوار والمراحل الفاعلة في آليات التعلم أكثر أهمية من عوامل اللغة الأم .

أخذ دلي، وبرت مادتهما من اختبارات أجريت على ٦٠ طفل إسباني و٥٥ طفل صيني يتعلمون الإنجليزية، الاختبار الذي أخذه الأطفال هو مقياس النحو مزدوج اللغة، وفيه يُسأل الأطفال عن سبع صور ملونة مجموعة من الأسئلة صممت لاستصدار إجابات معينة عن مورفيمات إنجليزية مختارة، ففي أحد الصور مثلاً هناك طيور، يشير الباحث بأصبعه للطيور ويسأل الطفل عن ما يشير، ستوضح الإجابة الصحيحة **birds** "طيور" استخدامًا سليمًا لمورفيم الجمع في الإنجليزية، وفي صورة أخرى يشير المختبر إلى شخص بدين ويسأل الطفل لماذا هذا الشخص بدين ؟ ، ستحتوي الإجابة المتوقعة على ضمير الغائب على الفعل **eat**، إذ أن الإجابة يجب أن تكون **because he eats** .

حدد الباحثان كل المواقع التي يجب أن يظهر فيها هذان المورفيمان في اللغة الإنجليزية، ثم قام الباحثان بعمل مقياس صحة لكل طفل بناء على عدد الإجابات الصحيحة، أي التي تستخدم المورفيم في مكانه الضروري، وقد بينت النتائج أنماطًا متشابهة للتطور بين مجموعتي الأطفال الصينيين والأسبان، ولو وجد الباحثان اختلافًا في نتائج المجموعتين لكان هناك مبرر لكي يعزوا الفروق لتأثير اللغة الأم ؛ ولكن لما كانت الاختلافات بين المجموعتين في أضيق الحدود فقد كان هناك مبرر لكي يعزو

الباحثان التشابهات لعوامل التطور العالمية، وتشجع النتائج كذلك على تقليص إحساسنا بدور اللغة الأم .

لقد كان تركيز دلى وبرت على الأطفال قبل سن المراهقة، ولكن ليس من المعروف ماهية النتائج التى ممكن أن تصدر عن دراسات ترتيب المورفيمات لو أنها أجريت على اكتساب البالغين للغة الثانية، وقد أجرى بيلى، ومادن، وكراشن دراسة مؤثرة ومهمة للبحث فى تلك النقطة بالذات، تشكلت الدراسة من مجموعتين، كما كان الحالى فى دراسة دلى، وبرت، المجموعة الأولى مكونة من ٣٣ متعلم لغتهم الأولى هى الإسبانية، أما المجموعة الثانية، وهى مجموعة غير الأسبان، فهى مكونة من متعلمين ينتمون لخلفيات لغوية متنوعة عربية وأفغانية وفارسية ويونانية ويابانية وغيرها، وتم تطبيق مقياس النحو مزدوج اللغة على المشتركين البالغين الـ ٧٣ ، وقد بينت نتائج الدراسة اتساقًا مع نتائج دراسة دلى وبرت، علاوة على ذلك، فقد أعطت المجموعتان نتائج متشابهة .

ويبدو من تلك الدراسات أن لدينا نتائج تجريبية تقلل من شأن دور اللغة الأم فى تعلم اللغة الثانية، ولما كان الحال كذلك فقد اكتسب التوجه العقلى الذى صاغته فرضية التركيب الخلاق التى ابتكرها دلى وبرت مكان الصدارة فى التفكير العلمى فى المجال، فقد كان هناك تبرير وفرته نتائج تلك الدراسات لزعم وجود ترتيب طبيعى لاكتساب مورفيمات اللغة الإنجليزية، بينما اقترحت دراسات ترتيب المورفيمات وجود ترتيب ثابت لحد كبير (انظر كراشن ١٩٧٧ للمزيد عن تلك الدراسات) وإن لم يكن جامداً، فقد كانت هناك بعض الأدلة داخل تلك الدراسات تدعم دور اللغة الأم فى عملية التعلم، فقد وجدت لارسن فريمان فى دراستين أجريتا عام ١٩٧٥ أن أبناء اللغة اليابانية (وهى لغة لا تحتوى على أدوات تعريف وتنكير) الذين يتعلمون الإنجليزية لديهم نتيجة أضعف من غيرهم فى مقياس دقة أدوات التعريف والتنكير، علاوة على ذلك فقد وجد هاكوتا (١٩٧٤) اختلافًا فى ترتيب المورفيمات عند طفل يابانى يتعلم الإنجليزية .

لم تكن دراسات ترتيب المورفيمات خالية من العيوب، بعض تلك العيوب خطير، سوف نعرض هنا لبعض التحديات التى واجهت هذه الدراسات .

النتائج التى خرجت من تلك الدراسات من صنع مقياس النحو مزدوج اللغة، هذا يعنى أن الاختبار نفسه هو الذى تسبب فى صنع النتائج بهذه الطريقة، فأى مجموعة

من المشتركين تأخذ نفس الاختبار سوف تخرج نفس النتيجة، قام بورتر (١٩٧٧) بأكثر الدراسات تفصيلاً بشأن تلك النقطة، أجرى الباحث المقياس مع مجموعة من الأطفال بين سنتين وأربع سنوات، واستخدم نفس أسلوب التصحيح المستخدم في دراسة مبكرة لدلي، وبرت (١٩٧٣)، وظهر أن ترتيب الاكتساب كان قريب إلى ترتيب اللغة الثانية من ترتيب اللغة الأولى، وهذا يبين أن النتائج من صنع طريقة الاختبار أكثر منها من صنع ترتيب الاكتساب الطبيعي، ولكن هذا النقد قد لا يكون سليمًا بشكل تام، هناك دليلان يجب النظر فيهما :

١ – لو تفحصنا نتائج بورتر جيدًا لوجدنا أنه – اعتمادا على طريقة عد الاستخدام الدقيق – لا توجد اختلافات كبيرة بين نتائج دراسة بورتر ونتائج دراسات ترتيب المورفيمات في اللغة الأولى، خاصة دراسة دو فيلارز (١٩٧٣) .

٢ – الدراسات الأخرى التي لم تستخدم المقياس كوسيلة لاستصدار مادة خرجت بنتائج مشابهة، انظر بصفة خاصة دراسة لارسن فريمان عام ١٩٧٥، وعام ١٩٧٦، ودراسة أندرسن ١٩٧٦، وكراشن ١٩٧٧

ولو نظرنا لدراسة بيلي على وجه الخصوص، لوجدنا أن مجموعة غير الأسبان تضم عددًا كبيرًا من من ية متباينة وكثيرة، وأي اختلافات ممكن أن تكون بين المشتركين في الدراسة ستنمحي تماما بفعل هذا التنوع الواسع، فقد كان لبعض لغات المشتركين الأم أدوات تعريف وتنكير وبعضها لم تكن لديه تلك الأدوات، وبعض اللغات كانت غنية بنظامها الصرفي وبعضها لم يكن بنفس مقدار الغنى .

ولو نظرنا للمورفيمات في حد ذاتها لوجدنا أن الدراسة صنفت المورفيمات التي تحمل معاني مختلفة في تصنيف واحد، فمن المفروض أن نعتبر أداة التعريف وأداة التنكير في الإنجليزية مورفيمين منفصلين في سياق التعلم، لقد ناقشنا هذا الموضوع في الفصل الثالث في معرض الحديث عن مادة دوسكوفا، للتأكيد على ذلك بين أندرسن (١٩٧٧) اختلافا في سلوك متعلمي اللغة الثانية تجاه الأدوات الإنجليزية المختلفة، وهو الأمر الذي يوضح أن هذه المورفيمات لا يجب أن نتعامل معها على أنها عنصر نحوي واحد .

وجه النقد الأكثر عمقا لهذا النوع من الدراسات يتعلق بالطريقة نفسها، السؤال هنا هو هل يعكس ترتيب الدقة تواليًا سليمًا فى التعلم والاكتساب؟ لقد قلنا فى الفصل السابق إن إنتاج شكل سليم لا يعنى بالضرورة اكتساب قاعدة تركيبية سليمة، علاوة على ذلك، فإن دراسة إن كان المتعلم ينتج عنصراً لغويًا فى سياقه الإجبارى فى اللغة الإنجليزية لا توضح لنا سلوك المتعلم بالنسبة للسياقات التى لا يستخدم فيها هذا العنصر فى الإنجليزية إنما يستخدمه المتعلم، هذا يعنى أن تلك الطريقة لا تضع فى اعتبارها الصورة الكلية لاستخدام المتعلم لعنصر نحوى ما، العنصر الذى ينقص تلك الطريقة إذن هو تحديد السياقات التى يعمم المتعلم عليها استخدام المورفيم أو العنصر النحوى بشكل غير سليم، يقدم واجنر جو واهتش مثلاً على هذا فى مناقشتهما (١٩٧٥) لشكل العناصر اللغوية ووظيفتها فى سياقات تعلم اللغة الثانية، أخذ الباحثان مادتهما من طفل إيرانى عمره خمس سنوات، تعلم الطفل - كباقى الأطفال - مورفيم ing قبل غيره من المورفيمات، بل واستخدمه بشكل موسع، ومع ذلك فإن مجرد استخدام هذا المورفيم لا يعنى تعلمه واكتسابه، فهو لم يستخدم هذا المورفيم الدال على الاستمرار فى سياقه السليم فحسب، بل استخدمه أيضا فى التعبير عن النية والمستقبل البعيد والأحداث الماضية والأمر، ولذلك لو اعتمدنا على طريقة عد الاستخدامات الصحيحة فى السياقات الإجبارية، فإن مورفيم الاستمرار هذا سوف يعطى نتيجة إيجابية جداً ؛ ولكن لو نظرنا لباقى الاستخدامات غير الصحيحة فى السياقات غير الصحيحة لصعب علينا افتراض أن الدقة تعنى الاكتساب والتعلم السليم .

من الواضح أيضًا أن هناك تنوع فى المادة التى ينتجها المتعلمون ؛ ولكن الاختلافات الفردية يتم تهميشها عن طريق تجميع الأفراد فى مجموعات وجمع المادة من مجموعات، قدم لنا هاكوتا (١٩٧٤) الدليل على وجود فروق فردية فى مادة فردية، تقترح دراسة هاكوتا التى ركزت على مادة جمعت من طفل واحد وجود ترتيب اكتساب مختلف عن المعروف والمتعارف عليه، وتؤكد لارن فريمان (١٩٧٨) أيضًا على الفروق الفردية فى معرض تحليلها لمادتها التى جمعت عام ١٩٧٥، تقول: "بينت نتائج تلك الدراسة أن اللغة الأم والفروق الفردية لهما بعض الأثر فى طريقة ترتيب المورفيمات عند مجموعات المشتركين فى الدراسة (١٩٧٨ ص٣٧٢) . "

هناك وجه نقد آخر يخص نوع المادة المستصدرة، قارن روزانسكى (١٩٧٦) بين مادة مأخوذة من دراسات طولية وأخرى مقطعية أجريت على ستة أسبان يتعلمون الإنجليزية، ووجد أن نوعى الدراسة لم يصدرا نتائج متشابهة ؛ ولكن كراشن (١٩٧٧) انتقد دراسة روزانسكى فى طريقة بحثها .

هناك نقطتان ختاميتان أود الإشارة إليهما لأهميتهما ليس فيما يتعلق بالدراسات نفسها، بل فيما يتعلق بالنتائج المستقاة من تلك الدراسات .

ركزت دراسات ترتيب المورفيمات على عدد قليل جداً من المورفيمات لا يتخطى ١١ ؛ ولكن الباحثين عمموا النتائج والتوقعات على عملية اكتساب اللغة عموماً، فيكون فى الإنجليزية ترتيب لاكتساب مورفيمات معينة؛ ولكن هذا الترتيب لا يجب أن يعمم على التعلم عموماً .

كانت قوة تلك الدراسات النظرية الأساسية تكمن فى توضيح أن تأثير اللغة الأم فى التعلم لم يكن فاعلا وأن النظرية السلوكية عاجزة عن تفسير عملية تعلم اللغة الثانية، ولما بدأ دور اللغة الأم ينهار اعتقد الباحثون أن عملية تعلم اللغة الثانية يجب أن نتعامل معها على أنها عملية عقلية، ومهما كانت الافتراضات الخاطئة التى يهاجمها هذا الأسلوب فى التفكير فإنه من الأجدى أن نسأل إن كانت عملية النقل ظاهرة قائمة على العادة أم لا؟ ذلك لأننا لا يمكن أن نتبنى منظوراً عقليًا فى تعلم اللغة الثانية، ونتبنى دوراً عظيماً للغة الأم .

باختصار الكلام، كانت دراسات ترتيب المورفيمات وما تزال مهمة جداً فى فهم طبيعة ترتيب اكتساب العناصر اللغوية فى اللغة الثانية ؛ ولكن ليس من الكاف أن نفترض وجود ترتيب دون أن نبرر هذا الترتيب ونفسره، فبالرغم من أن التفسيرات قادمة إلا أنها ليست كافية ولا تامة، جزء من سبب الفشل فى افتراض علة واحدة للظواهر، هل ترتيب اكتساب المورفيمات نتيجة للسهولة؟ أو هل هى تأثير للغة الأم؟ هل الترتيب نتيجة للسهولة الدلالية، أى هل هناك عناصر لغوية أسهل من عناصر أخرى من حيث المعنى؟ هل الترتيب ناتج عن كثرة التردد والظهور فى المدخل اللغوى؟ كل هذه أسئلة يجب الإجابة عليها والإجابة تكون بنعم ولا فى نفس الوقت، قال لونج، وساتو (١٩٨٣) : إن تردد العنصر اللغوى فى المدخل اللغوى أقوى تفسير وتبرير مع أنهما يتشككان فى أن هذا العامل هو العامل الوحيد المؤثر، ولكن الأكثر واقعية كل العوامل

تشارك فى صنع الترتيب، ولكن الشىء الذى يجب أن ندرسه هو الوزن النسبى لتأثير كل من تلك العوامل .

٤-٢ مراجعة لدور اللغة الأم

لقد قلنا سلفًا إن السؤال عن أهمية اللغة الأم قد وضع بصياغة تقابلية : لقد سأل الباحثون إن كان للغة الأم والنقل دور فى عملية تشكيل اللغة الوسط أم لا ؟ ، هذه الصياغة واضحة جداً عند لارسن فريمان (١٩٧٨ ص ٣٧٢)، ووتمان وجاكسون (١٩٧٢ ص ٤٠)، وجورج (١٩٧٢ ص ٤٥) .

ولكن هل لا بد أن يكون دور اللغة الأم ميكانيكى، وآلى، وعام، وهل من المستحيل أن يكون دور اللغة الأم اختيارى فى ما ينقل وما لا ينقل ؟ ، إن كانت الإجابة على السؤال الأخير بالإيجاب فإن عملية النقل يمكن أن تدخل ضمن الإطار العقلى لعلم تعلم اللغة الثانية، فى حقيقة الأمر تتبنى الأبحاث الجديدة فى تعلم اللغة الثانية منظوراً مختلفًا يرفض النظرية السلوكية ويرفض أن يتعامل مع النقل كأحد عناصر تلك النظرية، تهتم تلك الأبحاث بالنقل كأى عنصر مبدع وفعال من عناصر تعلم اللغة، وليس كعنصر سلوكى جامد عام .

يمكن توضيح أن مسألة النقل وتعلم اللغة ليست مسألة سلوكية ميكانيكية من خلال دراسة شختر التى تكلمنا عنها سلفا، تقول شختر : إن هناك أدلة حول تجنب المتعلمين لبعض التراكيب والقواعد بسبب اللغة الأم وتدخلها، وقد أدت دراسة أخرى لسجهولم (١٩٧٦) إلى إعادة التفكير والتقييم لدور اللغة الأم، أشار الباحث إلى أن الفنلنديين الذين يتكلمون الفنلندية كلغة أم يقومون ببعض الأخطاء اللغوية التى سببها النقل من لغتهم الثانية السويدية إلى اللغة الأم، ومن ناحية أخرى ارتكب أشخاص مزدوجو اللغة بين السويدية والفنلندية (السويدية هى لغتهم المسيطرة) أخطاء يمكن ردها للغة السويدية الأم، من الواضح من النتائج أن الفريقين اعتمدا على السويدية أكثر من الفنلندية، هذه مسألة يمكن تفسيرها فقط لو وضعنا فى عين الاعتبار حكم المتعلم لما هو المفروض أن يستخدم فى اللغة الثانية .

أجريت عدة دراسات فى فنلندا على فنلنديين يتعلمون الإنجليزية وسويديين مقيمين فى فنلندا يتعلمون الإنجليزية أيضاً أشارت إلى أن المجموعة الثانية متميزة فى التعلم أكثر من المجموعة الأولى، هزى الباحثون هذا التميز إلى التشابه الموجود بين السويدية والإنجليزية وغياب التشابه بين الفنلندية والإنجليزية، يقول رنجبوم (١٩٨٧ : ١٣٧) أو : "يظهر اختلاف ثابت ودائم فى نتائج الاختبارات بين مجموعات متشابهة جداً من حيث الثقافة والتعليم؛ ولكن الفرق هو الاختلاف الكبير فى الخلفية اللغوية حين بداية تعلم الإنجليزية، والنتيجة التى قد نستخلصها هنا هى أن تأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الثانية كبير وعميق،" وشبه التشابه بين لغتين أو أكثر على أنه شماعة يستطيع المتعلم أن يعلق عليها معلومات جديدة باستخدام المعرفة الموجودة فعلا، مما يسهل عملية التعلم .

يمكن وصف منظور النقل الذى بدأ يتكون منذ منتصف السبعينات حتى أواخرها ويسيطر على الساحة على أنه مسألة كيفية وليس تأثيراً كمياً، هذا يعنى أن المهتمين بحقل تعلم اللغة الثانية أصبحوا لا يستطيعون قبول دور كبير للغة الأم كلية أو رفضه كلية ؛ ولكن التركيز أصبح على تحديد كيفية استخدام المتعلمين للغتهم الأم وعلى تفسير الظاهرة .

أهم عناصر تلك المسألة هى توسيع مفهوم النقل وإعادة صياغته وكذلك اختبار المصطلحات المستخدمة فى المجال، أدرك كوردر (١٩٨٣ ص٨٦، ١٩٩٢ ص ١٩) الصعوبة فى استخدام المصطلحات المستعارة من نظرية أخرى، يقول : إنه اختار عنوان مقاله "دور محتمل للغة الأم" بشكل مقصود لأنه لم يرد أن يؤثر على مقاله سلباً باستخدام مصطلحات من عينة "النقل" أو "التدخل"، وأعرب عن أمله فى محو المصطلحين من المناقشة حتى يتم دراستهما بشكل مناسب، فى حقيقة الأمر، إن تلك المصطلحات فنية وفاعلة فى سياق نظرية تعلم معينة، وإن كان المرء لا يستخدم تلك النظرية فمن المستحسن أن يتجنب مصطلحات مثل هذه ويستخدم مصطلحات أخرى تتناسب مع سياقه النظرى البديل، مشكلة استخدام مثل هذه المصطلحات الفنية هى أنها يمكن أن تحدد تفكيرنا فى الموضوع وتعيقه .

كانت هذه هى عين الأسباب التى جعلت كلرمان وشروود سميث (١٩٨٦) يقترحان مصطلح "التأثير بين اللغات" وهو مصطلح واسع بدرجة تكفى تضمين النقل بمعناه التقليدى وتضمين التجنب وفقدان اللغة .

٤-٢-١ التجنب

لقد تكلمنا فى الفصل السابق عن الظاهرة التى تجعل اللغة الأم تؤثر على المتكلم لينتج بعض التراكيب ولا ينتج بعضها الآخر، وهى ظاهرة التجنب، هناك آدلة أكثر على التجنب تأتى من دراسة قام بها كلينمان (١٩٧٧) على متعلمين لغتهم الأم هى العربية ومجموعة أخرى من المتعلمين لغتهم الأم هى الإسبانية أو البرتغالية، وجرت الدراسة حول استخدام المبنى للمجهول، والمضارع المستمر، والمصدر، وضمير المفعول، وتوقع الباحث أن يتفاوت مستوى صعوبة هذه التراكيب على المتعلمين بسبب لغاتهم الأم، اختلفت هذه الدراسة عن دراسة شختر فى أنها جمعت مادة من إنتاج المتعلمين وأن كلينمان تأكد من أن كل المشتركين فى الدراسة يعرفون التراكيب المستخدمة جيدًا، ولذلك لا يمكن أن نفترض أن اختلاف مستوى الصعوبة قد يرجع لعدم معرفة بالتركيب محل الدراسة، بل يجب أن يكون راجعًا لاختيار المتعلم متى يستخدم تركيبًا أو لا يستخدمه فى التعبير عن مفهوم معين، وكان أصل الاختيار راجعًا إلى سبب فى اللغة الأم .

أما بالنسبة لمصدر التجنب فهو محل نزاع بين الباحثين، بينما هناك آدلة كثيرة على أن الفروق الكبيرة بين اللغة الأم واللغة الهدف هى المصدر الأساسى للتجنب وعلته، إلا أن هناك آدلة على أن العكس أيضًا صحيح، فإن كانت هناك تشابهات كبيرة بين اللغة الأم واللغة الهدف قد يشك المتعلم أن تلك التشابهات ليست حقيقية، سوف نناقش هذه النقطة بالتفصيل لاحقًا فى هذا الفصل فى معرض مناقشة أبحاث كلرمان؛ ولكن هناك رأى ثالث يقول : إن التجنب ليس له علاقة بالفروق بين اللغة الأم واللغة الهدف بل ينبع من مستوى صعوبة التركيب المتعلم فى اللغة الهدف، لقد وجد داجوت ولاوفر (١٩٨٥) فى معرض مناقشة تعلم الأفعال التى تمتلك حرف جر، أن أبناء اللغة العبرية (وهى لغة لا تحتوى على هذا النوع من الأفعال) الذين يتعلمون الإنجليزية يفضلون المرادفات العادية لهذه الأفعال على التى تستتبع حرف جر، اكتشف الباحثان أيضًا أن المتعلمين إذا كانوا مضطرين لاستخدام هذا النوع من الأفعال فإنهم يفضلون الأفعال الواضحة دلاليًا على الأفعال غير الواضحة دلاليًا، فهم مثلا يفضلون take away على let down ، وخلص الباحثان إلى أن صعوبة التركيب فى اللغة الهدف كان له دور أكبر فى التجنب من الفروق بين اللغتين .

وفى دراسة أجراها هولستين ومرشينا (١٩٨٩) على الهولنديين الذين يتعلمون الإنجليزية (الهولندية لغة فيها أفعال تستتبع حروف جر) استنتج الباحثان نتيجة مماثلة لدراسة أبناء العبرية الذين يتعلمون الإنجليزية، وجد الباحثان أن هناك فرقا بين الأفعال الواضحة دلاليًا والأفعال غير الواضحة دلاليًا، ولكنهما فى نفس الوقت اكتشفا أن المتعلمين يرفضون استخدام تلك الأفعال عندما يكون هناك تشابه كبير بينها فى اللغتين، ذلك لأنهم يرفضون تصديق أن هناك لغة فيها تراكيب عادية كالموجودة فى الهولندية.

أخيراً، فى دراسة أجراها لاوفر وإلياسون (١٩٩٣) كانت هناك محاولة للفصل بين هذه المتغيرات، كان اهتمام الباحثين فى هذه الدراسة المنصبة على السويديين الذين يتعلمون الإنجليزية على تجنب استخدام الأفعال التى تستتبع حرف جر فى الإنجليزية، قدم الباحثان باختبار ترجمة واختبار اختيار متعدد للسويديين (السويدية لغة فيها مثل هذا النوع من الأفعال)، اهتم الباحثان بالنظر فيما إذا كانت الإجابات أو الترجمات على الجمل بالإنجليزية تحتوى على أفعال تستتبع حرف جر أو فعلاً عاديًا، وتمت مقارنة نتائج هذين الاختبارين بنتائج دراسة أبناء العبرية الذين يتعلمون الإنجليزية، تم النظر فى أنواع مختلفة من هذه الأفعال فى معرض المقارنة، واكتشف الباحثان أن أفضل مصدر للتجنب وسبب له هو الفرق بين اللغة الأم واللغة الهدف، بالرغم من أن عنصر التشابه بين اللغتين وعنصر الصعوبة فى التركيب يلعبان دوراً فى التجنب إلا أن الاختلاف بين اللغتين أهم عنصر .

٤-٢-٢ درجات التعلم المتباينة

تبنى أرد وهومبرج (١٩٨٣ و١٩٩٣) خط العودة إلى المبادئ الأصلية التى تعبر عنها مصطلحات سيكولوجيا التعلم، فهم ينظرون على وجه الخصوص إلى النقل على أنه عملية تسهيل للتعليم، قارن الباحثان بين إجابات مجموعتين من المتعلمين الإسبان والعرب على قسم المفردات من اختبار تقعيدى فى اللغة الإنجليزية، وكانت أنماط الإجابة على بعض الأسئلة مثيرة لاهتمام الباحثين، فمن المتوقع أن نجد اختلافًا فى أنماط الإجابة على الأسئلة التى تتعامل مع مفردات متوازية فى الإنجليزية والأسبانية،

ولكننا لا نتوقع اختلافات فى أنماط الإجابة على أسئلة تتعامل مع مفردات بعيدة عن اللغتين الأم للمجموعتين وهما العربية والأسبانية .

بينت النتائج أن الأسبان كانوا أحسن من العرب بشكل دائم فى الإجابة عن الأسئلة التى تتعامل مع مفردات بعيدة عن اللغة الأم، ناقش الباحثان هذا الاختلاف فى ضوء الوقت المخصص للتعلم والتركيز، فبسبب وجود تشابه كبير بين مفردات الإنجليزية والأسبانية يستطيع الأسبان أن يركزوا على عناصر أخرى من اللغة - مفردات أخرى فى حالتنا هذه التركيز على مفردات أخرى هو الذى يسهل عملية التعلم، على ذلك فإن معرفة لغة قريبة من اللغة الأم فى جانب من الجوانب يسهل التعلم بطرق مختلفة .

هناك منظور آخر يمكن التعامل به مع مبدأ التباين فى درجة التعلم، وهو منظور ناقشناه فى الفصل الثالث فى معرض الحديث عن دراسة شومان (١٩٧٩) للنفى، لقد أشرنا إلى أنه فى حالة وجود تركيب معين فى اللغة الأم يصادف تشابهًا مع مرحلة من مراحل التطور لتركيب معين فى اللغة الهدف فإن هذا التشابه يعوق الانتقال لمرحلة أعلى فى تطور التركيب، تبنى زوبل (١٩٨٢) منظورًا مشابهًا عندما شرح مبدأ تأخر إعادة ترتيب القواعد (ص ١٦٩) وعدد التراكيب فى مرحلة معينة من مراحل التطور .

يشير زوبل فى ما يخص حركة التطور إلى مادة جمعها هنكس (١٩٧٤) التى استقيت من ملاحظة تعلم ثلاثة أطفال (عربى، وفرنسى، وأسبانى) للغة الإنجليزية، وكان التركيز الرئيسى على تعلم فعل الكينونة الموجود فى الفرنسية والأسبانية ولكنه غائب فى العربية .

ولما كانت نزعة العصر هى التقليل من أهمية اللغة الأم، فقد حاول هنكس أن يوضح أن عدم استخدام الطفل العربى لفعل الكينونة فى اللغة الإنجليزية ليس مرتبطًا بغياب الفعل من اللغة الأم لأن الطفلين الآخرين لم يستخدما هذا الفعل بشكل متسق جدًا ؛ ولكن المسألة المثيرة جدًا هنا كما يشير زوبل، هى أن المتعلم العربى ظل يستخدم فعل الكينونة بشكل مضطرب حتى فى مراحل متقدمة من تعلم الإنجليزية بينما استخدم المتعلمان الآخران الفعل بشكل منتظم، ولذلك فبالرغم من أن نفس الظاهرة فى الاستخدام قد تم ملاحظتها عند الأطفال الثلاثة إلا أن العربى يحتاج لوقت أكبر ليصحح مفاهيمه عن قواعد الإنجليزية بسبب غياب التركيب من لغته الأم .

٤-٢-٣ طرق مختلفة

تعامل القسم السابق مع درجة تعلم عنصر لغوى ما على طريق متماثل؛ ولكن فى حالات كثيرة طرق الاكتساب ليست متشابهة بالنسبة لمتكلمى كل اللغات، قارن زوبل بين تعلم صينى لأداة التعريف الإنجليزية وتعلم أسبانى لنفس الأداة، بينت النتائج أنه فى حالة الطفل الأسبانى بينت الظواهر وجود شكل يبدو أنه يقوم بوظيفة أداة التعريف، هذا الشكل هو this ، ومن الجدير بالذكر أنه عندما يكون هناك استخدام لـ this من قبل ابن من أبناء اللغة فى مكانها السليم، ينزع المتعلم للاحتفاظ بهذا الاستخدام، أما لو وجد هناك استخدام من قبل ابن اللغة لـ the فإنها تمحى أو تغير لـ this ، وتبين نتائج الدراسة أن this يسبق أداة التعريف the من حيث التطور (١) .

من جهة أخرى كان استخدام this و the متواترًا منذ بداية جمع المادة من الطفل الأسبانى؛ ولكن عندما حدث تدخل من ابن اللغة لم يحدث تحول نحو this كما حدث فى حالة الطفل الصينى، تقترح النتائج المأخوذة من هذين الطفلين أن لغتيهما الأم أدت بهما لطريقين مختلفين، الطريق التى سلكها الطفل الصينى طريق يظهر فيها استخدام this قبل استخدام the كأداة تعريف، أما الطريق التى سلكها الطفل الأسبانى فهى تنطلق من موقع يتساوى فيه استخدام this و the .

يقدم وود (١٩٧٧) منظوراً مشابهًا عندما قال : إن هناك ترتيبًا متوقعًا للتراكيب وإن المتعلمين يجب أن يستخدموا بعض التراكيب المرحلية قبل أن نتوقع أى تأثير للغة الأم على إنتاج اللغة الثانية، درس وود اكتساب أبناء اللغة الألمانية من الأطفال للنفى فى اللغة الإنجليزية، واكتشف أن أول مرحلة كما أسلفنا، هى مرحلة وضع no قبل الفعل ولا يوجد هنا أى تأثير للغة الأم .

وفى مرحلة متأخرة يظهر تركيب مثل that's no right ، يستطيع الطفل فى هذه المرحلة من التطور أن يرى أن هناك تشابهًا فى النفى بين الألمانية – لغته الأم – والإنجليزية، هذا لأن الألمانية تضع أداة النفى قبل فعل الكينونة، وفى هذه المرحلة أيضاً ينتج الأطفال من أبناء الألمانية جمل من أمثال : Marylin like no sleepy، وهى جمل يبدو فيها تأثير الألمانية واضحا، ذلك لأن الألمانية تضع أداة النفى بعد الفعل فى الجمل الرئيسية .

ولذلك يجب أن يرى المتعلمون تشابهًا بين اللغة التى يتعلمونها واللغة الأم قبل أن يدركوا أن لغتهم الأم قد تفيدهم فى التعلم، ويمكن أن نقول، إن هذه هى عملية نقل بشكل ما، يقول أندرسن (١٩٨٣ ص١٧٨) : إن أى تركيب نحوى سوف يظهر بانتظام وبتواتر مناسب فى اللغة الوسط كنتيجة لعملية النقل فقط إذا كانت فى اللغة الثانية إمكانية لتعميمات مأخوذة من المدخل اللغوى تسهل إنتاج نفس التركيب .

٤-٢-٤ الإنتاج الزائد

ليس هناك فقط طرق مختلفة للتطور، بل إننا نجد فى المادة اختلافات كمية فى إنتاج تراكيب معينة اعتماداً على اللغة الأم، اختبر شختر ورثرفورد (١٩٧٩) على سبيل المثال مواضيع إنشاء إنجليزية كتبها أبناء اللغة الصينية واليابانية كل من اللغتين تعتمدان على الجمل الاسمية التى تتكون من مبتدأ وخبر، واكتشف الباحثان وجود إنتاج زائد لجمل من عينة: .it is very unfortunate that ، وجمل تبدأ بـ There is أو There are ، ادعى الباحثان أن هذه التراكيب مستخدمة بكثرة لأنها تحمل وظيفة فى الخطاب بالرغم من أن اللغة الهدف تستخدم تراكيب أخرى لتقوم بنفس الوظيفة، وافترض الباحثان أن اللغة الأم لها دورها فى هذا الاستخدام، تأثير اللغة الأم هنا هو الحاجة لبناء جمل من مبتدأ وخبر وتطبيقها على اللغة الهدف .

٤-٢-٥ الأصوات

من الثابت والواضح أن متعلم اللغة الثانية يُعرف من بين الناس أول ما يعرف بأصواته وعجمته، وغالبًا ما تكون طريقة نطق الأجانب مصدراً للسخرية والضحك، وهى عادة مادة للتقليد عند الفنانين الكوميديين وشخصيات الكرتون، بالرغم من تلك الحقيقة الثابتة فإن أبحاث تعلم اللغة الثانية فى النحو مثلاً أكثر من الأصوات بكثير، تشبه الأصوات مجالات أخرى فى اللغة وتختلف عنها، تشبه الأصوات النحو مثلاً فى أن بعض سمات أصوات المتعلمين ترجع لتأثير اللغة الأم، وبعضها لا يرد لهذا المصدر، وتختلف الأصوات عن النحو مثلاً فى أن بعض المفاهيم التى تكلمنا عنها هنا لا تنطبق

على مجال الأصوات. فإن كان المتعلم يريد مثلاً أن يتجنب استخدام المجهول في الإنجليزية فمن الممكن أن يعثر على تركيب آخر يعبر به عن نفس المعنى، ولكن إن أراد المتعلم أن يتجنب استخدام صوت الذال مثلاً فإن هذا درب من دروب المستحيل، أوضح شيء في مجال الأصوات، وهو الشيء الذى تتميز به عن باقى مجالات اللغة، هو أن أى إنسان يستطيع أن يميز أصل المتعلم اللغوى من لهجته ونغمة صوته بينما لا يسهل ذلك التمييز من التراكيب النحوية .

لقد قلنا فى الفصل الثالث، إن أضعف جزء من فرضية التحليل المقارن لم يفلح فى إنتاج تنبؤات صحيحة، فلم تفلح الفرضية فى أن تفسر لماذا يصعب على ابن لغة أ يتعلم لغة ب أن يتقن تركيبًا معينًا بينما العكس ليس صحيحًا؟ ظهرت نفس هذه المشاكل فى مجال الأصوات أيضًا، انظر على سبيل المثال دراسة ستوكويل وبون (١٩٨٣) التى اقترحت تراتبًا للصعوبة، ويحاول هذا السلم التراتبى المرتب من الأصعب إلى الأسهل أن يتنبأ بصعوبة العناصر الصوتية فى التعلم بناء على ما إذا كان العنصر موجوداً فى اللغة الأم أم غائبًا عنها، وإن كان موجودا هل هو إجبارى أو اختيارى ؟

أمثال تلك التراتبات موجودة أيضًا فى النسق المعاصر لدراسة الأصوات، لقد اقترح إكمان (١٩٧٧) فرضية فرق الشذوذ، وهى فرضية بنيت على نظرية شذوذ صوتية، العنصر الصوتى أو غير الصوتى العادى (ليس شاذًا) هو العنصر الأكثر شيوعا واعتيادية فى اللغات الإنسانية من العنصر الشاذ، أما العنصر الشاذ فهو أقل انتشاراً واعتيادية، ربما يكون من الأسهل أن نفهم فكرة الشذوذ فى مجال غير الأصوات، فلو نظرنا مثلاً للكلمات التى تعبر عن الأدوار الاجتماعية أو المهن لوجدنا أن المذكر هو الأصل، وأن الاسم المؤنث يتم تكوينه عن طريق إضافة لاحقة على آخر الاسم المذكر، فالاسم المذكر هنا هو الاعتيادى أما المؤنث فهو الشاذ أو غير الاعتيادى .

إذا طبقنا نفس الفكرة على مجال الأصوات لاستطعنا أن نتبين أى العناصر الصوتية أكثر شيوعًا فى لغات كثيرة (اعتيادية) وأيها أقل شيوعًا وانتشاراً (غير اعتيادية أو شاذة)، اقترح دنسن وإكمان (١٩٧٥) أن تقابلات الجهر[٢] ليست ثابتة فى كل أجزاء الكلمة فى كل اللغات الهيراركية التى تعكس هذه الفكرة تعرف باسم هيراركية تقابل الجهر، وهى التى تبين أن التقابل فى بداية الكلمة هو أقل التقابلات شذوذاً وأكثرها اعتياداً وشيوعاً، أما التقابل فى آخر الكلمة فأقل التقابلات شيوعاً،

أما تفسير ذلك، فهو أننا نستطيع أن نتوقع أن اللغة التى تحتفظ بتقابلات شاذة وغير اعتيادية تحتفظ أيضا بتقابلات أقل شذوذًا وأكثر اعتيادية فى كافة مواقع الكلمة، كيف تصبح تلك الفكرة مهمة فى موقف من مواقف تعلم اللغة الثانية؟ ، المتوقع أن أى متكلم للغة أم، تحتوى على تراكيب غير اعتيادية أكثر من الموجود فى اللغة الهدف سوف يتعلم تراكيب اللغة الهدف بشكل أسرع وأكثر سهولة من متعلم ينتمى للغة أم فيها تراكيب غير اعتيادية أقل من اللغة الهدف، هذه الفكرة تمكننا من أن نتوقع بشكل سليم أن متكلم الإنجليزية (وهى لغة تحتوى على تقابلات فى الجهر فى أواخر الكلمات) سوف لن يعانى من صعوبة فى إنتاج الكلمات الألمانية التى لا تحتوى على تقابلات جهر وهمس فى أواخر الكلمات، ولكن ابن اللغة الألمانية الذى يتعلم الإنجليزية يجب عليه أن يتعلم أن ينتج تقابلات جهر وهمس فى أواخر الكلمات، وهو تركيب أقل شيوعًا وغير اعتيادى وهنا نتوقع إنتاج أخطاء .

وعلى ذلك فالتركيز ليس على إنكار أهمية النقل بل إن جل التركيز على اكتشاف المبادئ والقوانين التى تتدخل بها اللغة الأم فى عملية التعلم، بل إن الدراسات التى ركزت على الأصوات احتفظت بأهمية النقل النظرية، ولذلك ففرضية التحليل المقارن لم تهمل فى مجال الأصوات أبدًا بنفس الطريقة والقوة التى أهملت بها فى مجال القواعد مثلاً، بل كان الاهتمام بإعادة صياغة الفرضية لتسهيل تطعيمها بمبادئ نظرية أخرى .

لا يقتصر الأمر على نقل أصوات اللغة الأم بل إن هناك أدلة تجريبية على أن المتعلمين يحاولون أن يحافظوا فى إنتاجهم للغة الهدف على بنية المقاطع فى لغتهم الأم، عندما تسمح اللغة الهدف بوجود بنيات مقاطع ليست موجودة فى اللغة الأم سوف يرتكب المتعلمون أخطاء فى تحويل تلك البنيات لبنيات مسموح بها فى اللغة الأم (بروسلو ١٩٨٧) .

ففى الأسبانية على سبيل المثال، لا يعتبر توالى أصوات الكلمة الإنجليزية **snob** مسموحًا فى بداية الكلمة، ولذلك من المعروف أن أبناء اللغة الأسبانية الذين يتعلمون الإنجليزية يضعون صوت لين قصير إضافى قبل صوائط المقطع لينتجوا **esnob** ، ويمكننا أن ننظم أنماط المقاطع الصوتية بحسب درجة اعتياديتها، بحيث عندما يتحرك متعلم من لغة تركيب مقاطع الأصوات فيها اعتيادى (CV صائط + متحرك) إلى لغة تحتوى على تركيب مقاطع صوتية أقل اعتيادية (CVC) فإنه ينزع لإنتاج مقاطع تشبه

لغته الأم ؛ ولكن ليس هناك أدلة واضحة على الاتساق مع بنية مقاطع اللغة الأم الصوتية فى حالة متعلم ينتمى للغة أم تحتوى على تركيب مقاطع صوتية أقل اعتيادية .

الأبحاث التى أجريت على مجال الأصوات، وكذا التى أجريت على مجال القواعد، تبين كلها أننا يجب أن نهتم بحقائق اللغة الأم، ومراحل التطور، والقواعد العمومية معًا لكى نفهم لماذا ينتج المتعلم اللغة بالطريقة التى ينتجها بها؟ ، ولماذا ينتج قواعد اللغة الوسط التى يستخدمها ؟ .

ومع ذلك، فإن هناك عناصر أخرى غير عناصر المعلومات اللغوية يجب أن نهتم بها فى هذا الصدد، فالمعلومات الاجتماعية اللغوية مهمة جداً أيضًا فى فهم إنتاج أصوات اللغة الثانية، لقد وضحت بيب (١٩٨٠) أن القيم الاجتماعية للأصوات فى اللغة الأم تؤثر على النقل للغة الهدف، اهتمت دراستها باكتساب أبناء اللغة التايلندية لطرق نطق اللغة الإنجليزية، فى التايلندية يتم نطق الفونيم r بطرق مختلفة بحسب السياق اللغوى والاجتماعى، ووجدت الباحثة فى مادتها الإنجليزية المأخوذة من متعلمين تايلنديين أن النطق الرسمى للفونيم فى التايلندية يستخدم فى السياقات الرسمية فى الإنجليزية، ولا يستخدم فى غيرها .

تعلم نسق أصوات لغة ثانية عملية معقدة، ولذلك يجب لكى نفهم كيفية تعلم المتعلم لنسق أصوات جديدة أن نضع فى اعتبارنا الاختلافات اللغوية بين اللغة الهدف، واللغة الأم، والحقائق العمومية للأصوات، والمحددات الاجتماعية اللغوية .

٤-٢-٦ التوقع - الانتخاب

فى أواخر السبعينيات لم يعد الاهتمام بدور اللغة الأم اهتمامًا بكونها مؤثرة من عدمه، بل أصبح الاهتمام بأن نعرف متى تكون مؤثرة وتحت أى ظروف، وكان السؤال هو تحت أى ظروف يحدث النقل، لقد ثبت فشل الفكرة الأساسية فى التحليل المقارن وهى فكرة أن التشابه يعنى سهولة التعلم والاختلاف يعنى صعوبة التعلم، اقترح كلينمان (١٩٧٧) العكس، فعندما يكون شىء فى اللغة الهدف مختلفًا تمام الاختلاف عنه فى اللغة الأم يحدث ما نسميه "بتأثير الجِدة"، كانت هذه هى الحالة فى دراسته

التى ركزت على الزمن المستمر، هذا الزمن غائب فى اللغة العربية؛ ولكن أبناء العربية الذين يتعلمون الإنجليزية والمشتركين فى الدراسة تعلموا هذا الزمن النحوى بسرعة وبطريقة مناسبة ولكن من المحتمل أن تكون كثرة توارد استخدام هذا الزمن فى الإنجليزية ووضوحه قد سهلا عملية تعلم هذا التركيب أكثر من غيره .

ولكن هناك أدلة تدعم فكرة كلينمـــان وردت عند بردوفى هارلنج (١٩٨٧) التى درست ترتيب اكتساب جمل من أمثال :

Who did John give the book to?

To whom did John give the book?

بحسب الاعتبارات النظرية لفكرة الاعتيادية، نستطيع أن نتوقع أن الجملة الثانية سيتم تعلمها قبل الأولى، ومع ذلك، فإن المادة التى جمعتها الباحثة تبين العكس، فقد تم اكتساب الجملة الأولى قبل الثانية، افترضت الباحثة أن الوضوح هو العامل المساهم الأساسى فى حدوث هذه النتيجة التى تخالف التوقعات النظرية، وعرفت باردوفى هارلنج الوضوح بأنه كثرة توارد التركيب، المتعلمون يتعلمون التركيب الموجود فى الجملة الأولى قبل الموجود فى الجملة الثانية لأنهم يتعرضون للتركيب بشكل أكبر .

وقدم دوتى (١٩٩١) دعمًا كبيرًا لنظرية الوضوح فى تعلم اللغة الثانية تلك، وذلك من خلال دراسة قام بها على تعلم جمل الصلة، قارن الباحث بين ثلاث مجموعات من المتعلمين المشتركين فى برنامج تعلم بالكمبيوتر، الاختلاف بين المجموعات الثلاثة كان فى شكل المادة اللغوية المقدمة للتعلم، لقد كانت هناك مجموعتان بالإضافة لمجموعة التحكم، المجموعة الأولى تحصل على مادة تهتم بالمعنى بينما تحصل المجموعة الثانية على مادة تهتم بشكل القاعدة، حصلت المجموعة التى تهتم مادتها بشكل التركيب على معلومات عن مركبات الصلة، بينما لم تحصل المجموعة التى تهتم مادتها بالمعنى على مثل تلك المعلومات، إذا كان من الصحيح أن وضوح التركيب يأتى من لفت انتباه المتعلم لقواعد معينة، فمن المفروض أن نتوقع أن المجموعة التى حصلت على مادة تهتم بشكل التركيب ستحصل على نتائج أفضل فى اختبار يجرى بعد التجربة ؛ ولكن هذا لم يحدث إذ حققت المجموعتان نفس النتائج تقريبًا ؛ ولكن إذا نظرنا إلى المادة المقدمة للمجموعتين بعناية أكثر لرجعنا لفكرة الوضوح مرة أخرى ولما هو الذى يجعل تركيبًا

نحويًا ما واضحًا، هناك طرق كثيرة يمكن من خلالها أن نزيد من وضوح تركيب ما، من بين هذه الطرق نسبة توارد التركيب، يحدث نفس الأثر إن كانت نسبة التوارد عالية بشكل ملحوظ أو منخفضة بشكل ملحوظ، وهناك طريقة أخرى، وهى التعليم الذى يركز على شكل التركيب .

وإذا عدنا لدراسة دوتى لوجدنا أن الوضوح والتكرار كانا متوافرين فى المهام اللغوية فى المجموعة التى حصلت على مادة علمية تهتم بالمعنى، وإذا نظرنا إلى المادة التى حصلت عليها تلك المجموعة لوجدنا أنها كانت من عينة مواد القراءة التى يتوافر فيها تراكيب من أمثال الأسماء الرئيسية، وجمل الصلة، والأسماء الموصولة، وكانت تلك التراكيب مظللة بلون خاص على الشاشة مما يجعل هذه التراكيب واضحة للمتعلم، وعلى ذلك، فإذا كان للوضوح دور هام فى تعلم اللغة الثانية فإن نتائج دوتى هى المتوقعة لأن طريقتها كانت ترمى إلى جذب انتباه المتعلم لتراكيب الصلة .

وفى نفس الاتجاه، أشار رنجبوم (١٩٨٧) إلى أن التشابه قد يشتت انتباه المتعلم إلى أن هناك ما يجب تعلمه، وكذلك اقترح أولر وزياهوسنى (١٩٧٠ ص١٨٦) أن التعليم يكون من أصعب ما يمكن عندما يجب القيام بعمليات فصل وتمييز معقدة ودقيقة بين تراكيب اللغة الأم واللغة الهدف أو التمييز بين تراكيب اللغة الهدف نفسها .

يتماشى الرأيان السابقان مع المنظور الجديد الذى يضع المتعلم وليس فقط لغته الأم فى الصدارة، وتعتبر مسألة كيفية ربط المتعلم بين اللغة الأم واللغة الهدف من أهم المسائل فى فهم كيفية تأثر تعلم اللغة الثانية باللغة الأولى .

من أكثر المداخلات فى مجال التأثير بين اللغات كانت مداخلة كلرمان (١٩٧٩) الذى كان له رأى فى دور اللغة الأم، يتمحور حول تصور المتعلم لمدى الفرق بين اللغة الأم واللغة الثانية، تكمن أهمية تلك الدراسة والدراسات الأخرى المشابهة فى تلك الفترة فى أنها تحاول أن تضع دراسة النقل فى إطار عقلى يبعدها عن فرضية الارتباط الضمنى بالنظريات السلوكية، المتعلم فى هذا المنظور قادر على صنع قرارات بشأن التراكيب والوظائف اللغوية التى يمكن أن يستخدمها فى اللغة الثانية من لغته الأم، وبذلك تتخطى محددات النقل اللغوى مسألة التشابهات والاختلافات بين اللغة الأم واللغة الهدف لتدخل فى الصورة – كعامل أساسى – القرارات التى قد يتخذها المتعلم

بشأن النقل المحتمل للعناصر اللغوية، لا يعنى هذا الكلام أن منظور أهمية التشابهات والاختلافات غير مهم لنا ؛ بل إن العكس صحيح فتلك التشابهات والاختلافات مسألة جوهرية فى القرارات التى يتخذها المتعلم .

إن كان للمتعلم أن يستخدم اللغة الأم ليتكهن بشأن اللغة الهدف، فما هو الأساس الذى تقوم عليه القرارات ؟ يتم تصنيف المعلومات اللغوية على خط يتراوح بين المعلومات المحايدة للغات والمعلومات الخاصة بلغة بعينها ؛ ولكن ما هو المقصود بهذا الكلام ؟

المعلومات المحايدة للغات هى المعلومات التى يعتقد المتعلم أنها موجودة فى كل اللغات، أو على الأقل فى اللغة الأم واللغة الهدف، صحة هذا الاعتقاد من عدمه مسألة غير ذات بال، إذ أن المهم هو ما يراه المتعلم فى الموقف اللغوى المعين، وقد تضم تلك المعلومات طريقة الكتابة وبعض عناصر الدلالة وبعض التراكيب النحوية، من الممكن أن نفترض على سبيل المثال، أن متعلماً عادياً ما يتكلم الإنجليزية كلغة أم سوف يستحضر فى سياق التعلم الاعتقاد بأن كل اللغات تمتلك علامات ترقيم تستخدم كما تستخدم فى لغته الأم، وسوف يتصور نفس المتعلم أن كل اللغات تستطيع أن تعبر عن المفهوم الدلالى الكائن فى الجملة التالية : The ball rolled down the hill . من المحتمل أن المتعلم فى حالة الجملة الأخيرة، سوف يبدأ بافتراض تعلم كيفية التعبير عن هذا المفهوم فى لغة ثانية، يتطلب تعلم المفردات وقواعد ترتيب الكلمات فى اللغة الهدف فقط .

وفى مجال النحو أيضاً، هناك تراكيب يتوقع المتعلم أن لها ترجمة مباشرة فى اللغات الأخرى وخاصة فى اللغة الهدف، فتراكيب بسيطة مثل : The sky is blue لا يمكن توقع خلو أى لغة منها .

على الطرف الآخر من الخط هناك المعلومات الخاصة بلغة بعينها، هذه المعلومات عناصر يتصور المتعلم أنها خاصة بلغته، من بين تلك العناصر القسم الأكبر من قواعد اللغة النحوية، والعناصر الصوتية، والصرفية، والتعبيرات الدارجة .

ليس هذان التصنيفان مطلقان أو ثابتان إذ أن التعبيرات الدارجة والمصطلحات مثلاً قد تنقسم إلى تقسيمات تحتية بعضها أكثر وضوحاً من بعض، فتعبير مثل kick the bucket مثلاً يعتبر من التعبيرات الخاصة بلغة بعينها إذ أن معنى التعبير لا يمكن

تخيله من واقع التركيبة المعجمية وحدها، ولا نتوقع من المتعلمين أن يقوموا بعملية ترجمة كلمة بكلمة عندما يستخدمون تعبيرات خاصة باللغة الثانية، وعلى ذلك فلا يمكن أن نتوقع من شخص إنجليزى يتعلم الإيطالية أن يترجم مفردات التعبير للإيطالية ؛ ولكن على الناحية الأخرى هناك تعبيرات أكثر وضوحًا من واقع المفردات المعجمية مثل to make a difference وبالتالى يمكن عمل ترجمة لها من قبل الإنجليزى متعلم الإيطالية .

المعرفة التى يعكسها الخط الذى شرحناه توًا والتى تعبر عن نظرة المتعلم للغته الأم تسمى بالطيبولوجيا النفسية psychotypology .

ولكن خط المعلومات المحايدة والخاصة بلغة معينة ليس موضوعا كإطار نظرى ثابت، فالمتغير الآخر المهم هو البعد المتصور بين اللغات، وهو بعد من المفروض أن يكون مقاربا نوعا ما للبعد الواقعى بين اللغات، فعنصر التقارب بين لغتين معينتين قد يؤثر على تصور المتعلمين بشأن أى العناصر اللغوية معلومات خاصة، وأيها معلومات محايدة، لقد قلنا سلفًا، إن الأصوات مجال يعتبر معلومات خاصة بلغة بعينها، ولكن هذا التصور يصدق فقط على حالة تعلم يكون المتعلمين فيها يتعلمون لغة من لغتين متباعدتين تماما مثل الإنجليزية والبولندية ؛ ولكن الأسبان الذين يتعلمون الإيطالية مثلاً سيعتبرون أن كل عناصر لغتهم الأم الصوتية هى نفسها عناصر اللغة الهدف الصوتية، ولذلك نتوقع أن تحدث عمليات نقل واسعة فى هذا السياق التعليمى، المسألة الجوهرية هنا، هى أن درجة التقارب اللغوى تكون مبنية على تصور المتعلم للبعد بين اللغات المعنية، وكذلك على تصور المتعلم لمدى كون عناصر لغته الأم محايدة أو خاصة ومدى مرونة التصنيفين .

حاول كلرمان (١٩٧٩) فى دراسة تجريبية، أن يبين كيف أن حدس الفرد عن المجال الدلالى فى لغته الأم، يستطيع أن يتنبأ بإمكانية ترجمة العناصر اللغوية وبالتالى نقلها .

لكى يحدد الباحث تأثير اللغة الأم، أعطى لمجموعة من الهولنديين الذين يتعلمون الإنجليزية جمل هولندية تحتوى على معانى مختلفة للفعل الهولندى breken "يكسر"، وطلب منهم أن يحددوا ما إن كان فى الإمكان استخدام ترجمة حرفية لهذه الجمل .

اكتشف الباحث أن فكرة المحورية فكرة أساسية فى هذا السياق، تتحدد المحورية بعوامل من أمثال التوارد، والحرفية، والتعبير عن معنى ملموس، والورود فى معجم، ففي التعامل مع المفردات التى لها أكثر من معنى يجب أن نفرق بين المعانى المحورية وغير المحورية، المعانى المحورية هى الأكثر تواردًا مثل فى دراستنا هنا He broke his leg والتى تعبر عن شيء ملموس والحرفية والتى ترد للذهن أسرع من غيرها، فليس من المتوقع أن يضع أى قاموس معن غير حرفى وبلاغى فى مقدمة معانى الفعل breken، وليس من المتوقع أيضًا أن يشرح المعلم نفس الفعل فى الصف باستخدام جمل تحتوى على معنى غير ملموس .

المعانى الجوهرية تعادل المعلومات المحايدة لغويًا، والمعانى غير الجوهرية هى المعادل للمعلومات الخاصة بلغة بعينها، ولكن ماذا يضيف هذا الكلام لنظرية النقل؟

بحسب منطق الاحتمالات سنعرف من هذه المعلومات أين نتوقع حدوث نقل؟ وأين لا نتوقعه؟ أكثر إمكانية لحدوث نقل هى فى المعانى الجوهرية، بغض النظر عن البعد المتصور بين اللغتين، الاحتمالية التالية للنقل تكون فى مجال اللغات التى يتصور المتعلم أنها متقاربة مثل الإيطالية، والأسبانية، والهولندية، والألمانية، بغض النظر عن الجوهرية .

ويعنى إيكال قوة التحكم فى النقل للمتعلم أيضًا، أن التنبؤات النظرية التى بنيناها توًا لن تثبت عبر الزمن، فمن الممكن أن يبدأ المتعلم عملية تعلم اللغة بتصور وجود تشابهات كبيرة بين اللغة الأم واللغة الهدف، ويكتشف بعد ذلك أن الاختلافات أكبر من التشابهات، يقتضى هذا الاكتشاف تغيير نظرية المتعلم عن ما يمكن نقله من اللغة الأم للغة الهدف، وبنفس الطريقة قد يبدأ المتعلم تعلم لغة ما بتصور أنها مختلفة عن لغته الأم كثيرًا، ويكتشف بعد ذلك أن التشابهات أكبر من ما يتصور مبدأيا، وبالتالى تتغير تصنيفات ما هو محايد وجوهرى، وما هو خاص بلغة معينة وغير جوهرى فى عقل المتعلم .

هناك ثلاثة عوامل متداخلة تؤثر فى النقل اللغوى: تصور المتعلم عن الفرق بين لغته، واللغة الهدف، والمعرفة الحقيقية فى عقل المتعلم عن اللغة الهدف والطيبولوجيا السيكلوجية .

إذن النقل يمكن تحديده فقط فى إطار من منطق الاحتمالات، إذ ليس من الممكن فى أى موقف تعليمى أن نتكهن إن كان المتعلم سيتأثر بقواعد اللغة الأم أم لا، وإذا أردنا أن نثبت خطأ تلك الفكرة فعلينا أيضًا أن نلجأ لمنطق الاحتمالات، فما الدليل على عكس تلك النظرية إذا سار عدد كبير من المتعلمين عكس توقعات هذا النموذج المبنى على أهمية المتعلم للنقل، فسوف تفشل قوة التنبؤ التى تنبنى عليها النظرية؛ ولكن حالة واحدة من الحياد عن تلك النظرية لن توفر لنا دليلاً على فشل الفكرة .

بحثنا فى هذا الفصل والفصل السابق فى تاريخ نظرية النقل من بداياته السلوكية إلى واقعه المعاصر العقلى، سوف نربط فى الفصل الخامس بين النقل وعناصر معينة فى نماذج لتعلم اللغة الثانية مبنية على أسس لغوية بحتة .

الهوامش

(١) لا يخالف هذا التطور ما يحدث فى باقى الأنظمة اللغوية المبسطة، انظر فى ذلك فالدمان (١٩٧٧)، وفالدمان، وفيلييس (١٩٧٥) .

(٢) تعبر تقابلات الجهر عن ما إذا كانت الأحبال الصوتية تصدر تموجًا أثناء الكلام، تقابلات الجهر تفصل بين أصوات يتم إنتاجها من نفس موقع اللسان، والشفاه مثل السين، والزاى .

الفصل الخامس

تعلم اللغة الثانية وعلم اللغة

لما كان مجال تعلم اللغة الثانية حديثًا نسبيًا فقد تأثر بغيره من المجالات ؛ ولكن تعلم اللغة الثانية الآن قد بدأ يؤثر فى العلوم التى خرج منها سابقًا ويبنى استقلالاً خاصًا به وهوية خاصة، هذا يعنى أنك تستطيع أن تنظر لتعلم اللغة الثانية على أنه علم مستقل وله مباحثه الخاصة وتركيزه متعدد المشارب، أو يمكن أن تنظر إليه على أنه مجال متفرع من علوم أصلية كثيرة .

سوف ندرس فى هذا الفصل والفصلين التاليين المجالات التى ارتبطت بتعلم اللغة الثانية ارتباطًا كبيرًا، فسندرس فى هذا الفصل العلاقة بين تعلم اللغة الثانية وعلم اللغة، وفى الفصل السادس سوف ندرس العلاقة بين تعلم اللغة الثانية وعلم النفس، وفى الفصل السابع سوف ندرس علاقة تعلم اللغة الثانية بعلم الاجتماع اللغوى، لا يعنى هذا التقسيم أن هذه العلوم هى الوحيدة التى أثرت فى تعلم اللغة الثانية وتأثرت به بل إنها مجرد منتخبات تعريفية فقط، سوف نركز هنا على تأثير تلك العلوم فى تعلم اللغة الثانية ولكننا فى مواضع قليلة سوف نبحث فى تأثير تعلم اللغة الثانية على هذه المجالات، أما فيما يتعلق بتأثير تلك العلوم على تعلم اللغة الثانية فهى مسألة تركيز فعلم اللغة يركز على ناتج التعلم أى على وصف النظام الذى ينتجه المتعلم - اللغة الوسط، ويركز علم النفس على عملية بناء تلك الأنظمة، ويركز علم اللغة الاجتماعى على العناصر الاجتماعية التى تؤثر فى استخدام هذا المنتج اللغوى .

٥-١ العموميات اللغوية

لو ركزنا اهتمامنا على العلاقة بين تعلم اللغة الثانية وعلم اللغة لوجدنا أن جل التركيز كان على العموميات اللغوية، هناك توجهان أساسيان فى دراسة العموميات اللغوية سوف نلقى عليهما الضوء هنا وخاصة فيما يتعلق بأهميتهما فى تعلم اللغة الثانية، فى القسم الثانى سوف نهتم بالعموميات الطيبولوجية، وفى القسم الثالث سوف نهتم بالنحو العمومى universal grammar .

لماذا نعتبر دراسة العموميات اللغوية مهمة فى مجال تعلم اللغة الثانية؟ ، واحد من أقدم الأسئلة فى مجال تعلم اللغة الثانية كان يدور حول كون أنظمة اللغة الثانية لغات طبيعية، يقول أدجميان (١٩٧٦ ص٢٩٨): إنه فى فرضية نظم اللغة الوسط هناك افتراض غير صريح بأن اللغة الوسيطة نظام لغوى تماما مثل اللغات الطبيعية، أعنى باللغات الطبيعية هنا أى لغة إنسانية يشترك فيها عدد من الناس وتطورت عبر الزمن من خلال آليات التطور اللغوى، ولكن ماذا نعنى عندما نقول إن اللغة الوسط أو أنظمة المتعلمين اللغوية أنظمة طبيعية؟ لا نعنى بالطبع أن كل أنماط اللغة الوسط التى ينتجها كل المتعلمين معقدة بنفس درجة اللغة الطبيعية لأن هذا ليس صحيحاً، فمعظم القواعد النحوية المركبة لا يتم تطويرها إلا فى مرحلة متأخرة من عملية التعلم، ولكننا نريد أن نقول : إنه لو أن ظاهرة لغوية لم يتم تسجيلها فى أى لغة إنسانية معروفة أو مستحيلة الحدوث فسوف تكون مستحيلة أيضا فى أى نظام للغة الثانية، فهناك على سبيل المثال نمط متوقع ومتعارف عليه لتشكيل مركبات الصلة فى كل لغات العالم، فإن كانت أى لغة تمتلك طريقة لدخول مركب صلة على المفعول به فإن نفس اللغة سوف يكون لها طريقة لدخول مركب صلة على مبتدأ الجملة .

لو افترضنا صحة هذه العمومية اللغوية فإنه من الصعب أن نتوقع وجود متعلم يجيد صياغة مركب صلة على المفعول به دون أن يكون قادراً على أن يصوغ مركب صلة على المبتدأ أو الفاعل، إن وجد هذا السلوك اللغوى فإنه يكون خرقًا للعموميات اللغوية، وهو ما يشير لأن أنظمة اللغة الوسط ليست لغات طبيعية .

العمومية السابقة ليست معادلة لقولنا إنه ليس هناك أشكالاً للغة الوسط تخرق قواعد اللغة الأم وقواعد اللغة الهدف، ولكننا نقول إنه فى حالة كهذه سوف يكون الشكل

الناتج موجوداً فى بعض لغات العالم دون بعضها الآخر، فسوف نجد متعلمين إيطاليين يدرسون الفرنسية يقولون : je vois les بدلاً من الشكل الفرنسى الصحيح je les vois بالرغم من أن التركيب الذى يستخدمه المتعلمون هنا يخرق قواعد الفرنسية والإيطالية ؛ لأن الإيطالية تضع الضمير قبل الفعل مثل الفرنسية .

فبالرغم من أن شكل اللغة الوسط الذى تم إنتاجه لا يشبه قواعد اللغة الأم أو اللغة الهدف إلا أنه لا يخرق العموميات اللغوية لأن هذا الشكل موجود فى لغات أخرى مثل الإنجليزية، السؤال بالنسبة لتعلم اللغة الثانية إذن هو لأى مدى تؤثر محددات اللغات الطبيعية فى أنظمة اللغة الوسط؟ واحدة من ضمن إجابات هذا السؤال هى ظهور فرضية اتساق مركبات اللغة الوسط، يعرف إكمان، ومورافيسكى، وورث (١٩٨٩ ص١٩٥) هذه الفرضية بأنها صدق كل العموميات الخاصة باللغات الطبيعية على اللغات الوسط .

هناك طرق كثيرة يمكن أن نتوقع بها تأثير العموميات اللغوية على تطور قواعد اللغة الثانية، من بين هذه الطرق: ١) قد تؤثر فى تشكيل قواعد اللغة الوسط للمتعلم بشكل كامل فى أى لحظة من تاريخ التعلم، لو كان هذا الكلام صحيحًا لما رأينا أى خرق للعموميات اللغوية من الخروق التى نراها فى اللغات الوسط بكثرة ولوجدنا أخطاء أقل فى الأشكال اللغوية الأكثر اعتيادية، ٢) قد تؤثر فى ترتيب التعلم بحيث تكون العناصر الأقل اعتيادية بعد العناصر الأكثر اعتيادية فى التعلم، ٣) وأخيراً قد تكون تلك العموميات عاملاً من ضمن عوامل متداخلة تؤثر فى تحديد شكل قواعد لغة المتعلم الوسط .

٥-٢ العموميات الطيبولوجية

نبعت دراسة العموميات اللغوية من كتاب صدر لجرينبرج فى علم اللغة عام ١٩٦٢، فى هذا التوجه لدراسة العموميات يحاول الباحثون أن يجدوا التشابهات والاختلافات بين لغات العالم، يعنى هذا أن اللغويين يحاولون أن يحددوا ماهية الأنماط اللغوية المتاحة فى العالم، واحد من أهم الاكتشافات التى نتجت عن هذا التوجه كان أنك تستطيع أن تصدر تعميمات بشأن ظهور تراكيب معينة فى لغات لا تنتمى لعائلة

واحدة ومتباعدة جغرافيا، معظم العموميات الطيبولوجية تظهر فى شكل فرضيات من أمثال إن كانت لغة تمتلك سمة ا فإنها بالضرورة تمتلك سمة ب، كانت الكثير من العموميات فى عمل جرينبرج قائمة على ترتيب الكلمات مثل المثل التالى: "فى اللغات التى تحتوى على حروف جر دائمًا يقع الاسم المجرور بعد الاسم الرئيسى، بينما يقع الاسم المجرور قبل الاسم الرئيسى فى اللغات التى تضع حروف الجر فى موقع متأخر فى الجملة (جرينبرج ١٩٦٢ ص٧٨) [1] .

فى اللغات التى تضع حروف الجر قبل الأسماء كالإسبانية، والإيطالية، والإنجليزية نتوقع أن يكون الاسم المجرور والمضاف إليه بعد الاسم الرئيسى، وهذا صحيح وكل تلك اللغات تضع الإضافة والاسم المجرور بنفس الطريقة، الإنجليزية استثناء من هذا التعميم لحد ما إذ أنها تسمح بالترتيب المتعارف عليه وتسمح أيضًا بترتيب مختلف فى حالة المضاف إليه، فهى تسمح بـ the leg of the table وبـ the table's leg فى الوقت نفسه .

يمكن صياغة عموميات لغوية أخرى بطريقة تقريرية مطلقة مثل مثلا أن تقول إن اللغات التى تبدأ جملها بفعل دائمًا تضع حرف الجر قبل الاسم الرئيسى الذى تدخل عليه، يمكن التمثيل على ذلك باللغة الولزية التى تبدأ دائمًا بفعل وتضع حروف الجر قبل الاسم الذى تدخل عليه .

ماذا يجب أن نتوقع لو افترضنا أن كل اللغات الثانية عرضة لنفس المعوقات والمحددات؟ أهم اختبار يكون فى حالة اختلاف لغة المتعلم الأم مع اللغة الهدف اختلافًا كبيرًا فى عنصر وردت بشأنه عمومية من العموميات، فلو أن اللغتين متشابهتان لتصورنا أن التماثل فى العنصر محل البحث ينبع من عملية نقل لغوى بسيط، ولكى نختبر فرضية أن العموميات محل تغير، يجب أولاً أن نمحو احتمال أن تكون العمومية المعينة قد وردت من فعل اللغة الأم ، لنأخذ هنا مثلا افتراضيا ونقول : لو أن متعلما ما ينتمى للغة تضع حرف الجر بعد الاسم الذى يدخل عليه قد تعلم الإيطالية، فبمجرد أن يتعلم هذا الشخص حروف الجر قبل الأسماء التى تدخل عليها يجب أن يعرف تلقائيًا، وحسب العمومية أن المضاف إليه يوضع بعد الاسم المضاف .

سندرس فيما يلى عدداً من الحالات الاختبارية يتم فيها تحليل العموميات الطيبولوجية من منظور تعلم اللغة الثانية، من أكثر العموميات الطيبولوجية بحثًا هى

المتعلقة بصياغة مركبات الصلة، تمت مناقشة العمومية باستفاضة عند كينان وكومرى (١٩٧٧)، الفكرة الأساسية فى هذه العمومية هى أنك تستطيع أن تتنبأ بأنماط مركبات الصلة التى تمتلكها أى لغة من واقع التراتب التالى :

صلة المبتدأ > صلة المفعول > صلة المفعول غير المباشر > صلة الاسم بعد حرف الجر > صلة المضاف إليه

هناك ادعاءان أساسيان هنا : الأول أن كل اللغات تمتلك مركبات صلة على مبتدأ الجملة، والثانى هو أنك تستطيع أن تتنبأ بأن اللغة التى تمتلك مركب صلة على يسار التراتب سوف تمتلك بالضرورة كل أنواع مركبات الصلة على يمينه، هذا يعنى أن أى لغة تمتلك مركبات صلة على الاسم الذى بعد حرف الجر سوف تمتلك بالضرورة مركبات صلة على المبتدأ وعلى المفعول به وعلى المفعول به غير المباشر، ليست هناك طريقة لمعرفة العكس، أى أننا لا يمكن أن نتنبأ بنقطة بداية اللغة على تراتبية مركبات الصلة، ولكن عندما نعرف نقطة البداية سوف نعرف كل الأنماط الأخرى [٢] .

هناك أفكار أخرى تتعلق بأن هذا التراتب مرتبط بسهولة بتركيب الصلة وصعوبتها وبعض خواص الخطاب [٣] ، لو كان هذا صحيحًا لما كانت السهولة والصعوبة عناصر مؤثرة تفرق بين اللغات التى يستخدمها المتعلم، يعنى هذا أنه إن كان صحيحا أن الصعوبة هى التى تجعل مركبات الصلة على وحدات معينة فى الجملة أقل فى لغات العالم، فلا يجب أن تكون تلك الصعوبة محدودة بلغة معينة من اللغات المتواجدة فى موقف التعلم كاللغة الأم أو الهدف مثلاً .

حاولت جاس فى مقالين عام ١٩٧٩ أن تدعم هذا الادعاء بمادة من أبناء لغات كثيرة يتعلمون الإنجليزية كالعربية، والصينية، واليابانية، والفارسية، والفرنسية، والإيطالية، فى الدراسة التى استقت مادتها من مواضيع الإنشاء الحرة واختبارات الصحة النحوية زعمت الباحثة أن إنتاج متعلمى اللغة الثانية لمركبات الصلة يمكن التنبؤ به بناء على التراتب السابقة مناقشته، وقد بينت النتائج أنه باستثناء حالة المضاف إليه صدق التنبؤ باستخدام التراتب [٤] .

هناك عنصر آخر مهم فى هذا التراتب وهو متعلق باستخدام ضمير العائد فى مركبات الصلة، فهناك علاقة عكسية بين التراتب وحتمية استخدام ضمير العائد، المركبات التى على يسار التراتب تمتلك ضمير عائد يقل كلما اتجهت يمينا .

ـرس هلتنستام (١٩٨٤) ضمير العائد باستفاضة استجلب مادته من أشخاص يتعلمون السويدية كلغة ثانية وينتمون للإسبانية، والفنلندية، واليونانية، والفارسية كلغات أم، تختلف هذه اللغات من حيث إمكانية استخدام مركبات الصلة مع أقسام الجملة ومن حيث كون ضمير العائد إجباريًا أو تطوعيًا، أما السويدية فهى لغة تستطيع أن تدخل مركبات صلة على كل أقسام الكلام ولكنها لا تمتلك ضمير عائد، المهمة التى استخدمها الباحث لاستصدار المادة كانت مهمة تحديد الصور، بحيث يسأل المشتركين فى الدراسة عن كينونة الشخص الذى فى الصورة رقم خمسة مثلا، والإجابة المتوقعة تحمل مركب صلة كأن تكون مثلا "الرجل الذى يجرى"، وكانت النتائج متوافقة مع توقعات التراتب التى تحدثنا عنها سلفًا، وكانت كثرة توارد ضمائر العائد على الجانب الأيسر من التراتب على عكس الجانب الأيمن (٥) .

خلاصة القول أن نتائج توقعات عمومية تراتب مركبات الصلة تدعم فكرة أن اللغة الوسط عند المتعلمين محدودة بنفس محددات قواعد اللغات الطبيعية، إذا كانت الصعوبة هى مصدر تلك العمومية وعلنها فيجب أن نتوقع أن يتعلم المتعلمون أن يصنعوا مركبات صلة بنفس تدريج التراتب من حيث الترتيب .

يأتى توقع آخر مبنى على العموميات الطيبولوجية فى شكل قدرة المتعلم على التعميم، ماذا يحدث مثلاً لو أن متعلمًا تعلم فى الصف قاعدة نحوية تخص تركيب صلة أكثر تعقيداً قبل تركيب آخر أسهل؟ هل سوف تضمن معرفة القاعدة المعقدة معرفة القاعدة الأبسط وتغنى عن تعلم جديد؟ ليست هذه فكرة غريبة فمن المنطقى أن تشتمل معرفة تركيب معقد معرفة تركيب آخر من نفس النوع أقل تعقيداً، فى الحقيقة هناك دراستان تدعمان تلك الفكرة: دراسة قامت بها جاس (١٩٨٢)، ودراسة أخرى قام بها إكمان وبل، ونلسن (١٩٨٨) فى دراسة جاس قدمت الباحثة لفريقين من المتعلمين المشتركين فى الدراسة تعليمًا وتدريبًا على مركبات الصلة، المجموعة الأولى حصلت على تدريب على إدخال الصلة على المبتدأ والمفعول به ؛ بينما حصلت المجموعة الثانية على تدريب على إدخال الصلة على الاسم الذى بعد حرف الجر، وبعد فترة التعليم اختبرت الباحثة المجموعتين فى كل أنواع مركبات الصلة، الفرقة التى حصلت على تدريب فيما يخص دخول الصلة على المبتدأ والمفعول به حصلت على نتائج طيبة فى هاتين الحالتين فقط ودون غيرهما، بينما حصلت المجموعة التى تلقت تدريباً على صلة

الاسم الذى يقع بعد حرف الجر على نتائج طيبة فى العنصر الذى تدربت عليه وباقى الأنواع التى تقع على يمينه فى التراتب، ولكنها لم تفلح بنفس الطريقة فى التعامل مع المركبات التى على يسار الاسم الواقع بعد حرف الجر فى التراتب .

وكانت دراسة إكمان وبل ونلسن مماثلة لدراسة جاس، وكان فيها أربع مجموعات، مجموعة تحكم وثلاث مجموعات تجريبية، وتلقت كل مجموعة تدريباً على نوع من أنواع مركبات الصلة التالية : الداخلة على المبتدأ، والداخلة على المفعول به، والداخلة على الاسم بعد حرف الجر .

بينت النتائج تقدماً فى مركبات الصلة حققته المجموعات الثلاثة، ولكن أكثر تقدم حققته المجموعة التى درست مركبات الصلة على الاسم الواقع بعد حرف الجر، تلتها المجموعة التى درست مركبات الصلة على المفعول به ثم المجموعة التى درست مركبات الصلة على المبتدأ، ولكن تلك الأخيرة أنجزت أحسن من سابقتها فى ما دربت عليه وهو المبتدأ، تقترح نتائج الدراستين أن أعلى درجة من قدرة المتعلمين على التعميم تكون فى أقصى الدرجات صعوبة وغير اعتيادية وتتدرج منخفضة بحسب سهولة التراكيب والمركبات واعتياديتها ؛ ولكن ظاهرة التعميم من الأسهل للأصعب لم ترد فى المادة .

هناك حالة اختبارية ثانية للعلاقة بين العموميات وتعلم اللغة الثانية، وهى تأتى من اكتساب الأسئلة، عاد إكمان ومورفسك وورث (١٩٨٩) إلى بعض من عموميات جرينبرج القديمة (١٩٦٣ ص٨٣) ليعرفوا ما إذا كانت تلك العموميات المبنية على مادة من اللغات الطبيعية تصدق أيضاً على تعلم اللغة الثانية ومادته، اهتم الباحثون بعموميتين هما :

١ - الأسئلة التى تبدأ بـ wh تستتبع بالضرورة تقديم أداة الاستفهام فى السؤال، ويسبق الفعل الفاعل فى اللغات التى تكون أداة الاستفهام فيها فى بداية الجملة .

٢ - يعنى تغيير الترتيب فى الأسئلة التى تقتضى إجابة بنعم أو لا بالضرورة تغييراً فى ترتيب أسئلة wh ، هذا يعنى أن سبق الفعل الفاعل فى الجملة التقريرية فى حالة أسئلة نعم أو لا، يعنى بالضرورة إجراء نفس التغيير فى أسئلة wh .

تم تفسير هاتين العموميتين ليقترحا أن تغيير ترتيب الكلمات فى الجملة التقريرية لتكوين سؤال نعم أو لا بالضرورة يستتبع وجود فعل مساعد يسبق فاعل الجملة التقريرية فى سؤال wh مثل فى: whom will you see ، وعلى ذلك فإن كانت لغة ما تغير ترتيب الكلمات فى حالة أسئلة نعم أو لا فإنها بالضرورة سوف تضع فعلاً مساعداً قبل الفاعل فى سؤال wh ، وسوف تضع بالضرورة كلمة استفهام فى بداية الجملة لتحولها لسؤال، هذا يعنى أن تغيير ترتيب الكلمات فى أسئلة نعم أو لا أقل اعتيادية من وضع كلمة استفهام فى بداية الجملة،

جمع إكمان وفريقه مادة ليتأكد من صحة هذه الادعاءات، وجمعت المادة لصياغة الأسئلة من ١٤ متعلماً للإنجليزية لغتهم الأم هى الكورية، واليابانية، والتركية ؛ ولكن لكى يفسر مادة مأخوذة من متعلمين أجانب يجب أولا أن نعرف كيف يكون تركيب مكتسبًا فعلا، اعتبرت الكثير من الدراسات أن ٩٠٪ نسبة صحة تعنى أن التركيب مكتسب، ولكن هذا الرقم بالطبع عشوائى إلا أنه مرض للباحثين، ولو أردنا أن ندرس طبيعة المعرفة النحوية فيجب أن نعتبر التركيب مكسباً فعلاً إن كان المتعلم يستخدمه بشكل منتظم وثابت ؛ ولكن لما كانت اللغة الوسط عند المتعلمين تمتلك قدراً كبيراً من المراوحة، وعدم الاتساق، والثبات فإن العموميتين السابقتين يجب أن تقدما توقعات عددية إحصاعية وليست توقعات مطلقة .

تبين المادة التى جمعها إكمان وفريقه أن العمومية اللغوية تؤثر فعلا على المتعلمين، فالمتعلمون الذين اكتسبوا نوع السؤال الأقل اعتيادية – وهو سؤال نعم ولا – قد تعلموا باقى الأنواع الأكثر اعتيادية، ولكن من المثير، أن المادة المأخوذة من متعلم واحد فقط من ضمن الـ ١٤ مشتركًا فى الدراسة لم تتسق وتوقعات العمومية اللغوية، وهنا تكمن واحدة من أكبر صعوبات تعلم اللغة الثانية، كيف يمكن تفسير هذا الشرود، وهل يتم تفسيره على أساس فشل العموميات فى التطبيق على مادة اللغة الثانية؟ فهذا الشنوذ يعبر عن فساد الادعاء بأن العموميات اللغوية تصدق على كل اللغات الطبيعية ومنها اللغات الثانية .

ولكن التفسير البديل يكمن فى شرح النتيجة الشاذة وتبريرها، هل هناك مثلا ظروف خارجية تحد من قوة العمومية اللغوية؟ فلما كانت هناك عناصر متنافسة كثيرة تتفاعل فى عملية تعلم لغة ثانية (اللغة الأم، واللغة الهدف، والتوجه، والبرجماتية، والتنبه

وغيرها)، فإنه ليس من السهل أن تصدق التوقعات من العموميات بشكل مطلق، ولا نستطيع أن نجزم بفشل ادعاء صدق العموميات على مادة اللغة الثانية إلا عندما يقلب الاستثناء القاعدة، هذا يعنى أن الشيء الذى نستطيع أن نطمح إليه بالنسبة للتوقعات فى اللغة الثانية هو الحصول على نزعات أو توقعات احتمالية؛ ولكن الباحثين فسروا الاستثناء الوحيد فى دراسة إكمان وفريقه بأنه ناتج عن معوقات تحليلية، بالنسبة لـ ١٣ مشترك فى الدراسة فازت العمومية اللغوية، ولكن المعوق التحليلى الناتج عن تقابلية التراكيب الأكثر صعوبة والتراكيب الأقل صعوبة يفوز فى حالة واحدة، أما تعليل هذا الاختلاف فهو أمر لم نتوصل فيه لحل بعد .

هناك دراسة ثالثة يجب أن نناقشها فى معرض الكلام عن العموميات اللغوية، وهى دراسة فى مجال الأصوات المادة التى قدمها إكمان فى دراستيه عام ١٩٨١ من متعلمين إسبان وصينيين للغة الإنجليزية، واهتم الباحث بدراسة الأصوات المهموسة والمجهورة، نستطيع أن نلاحظ من خلال المادة المأخوذة من المتعلمين الإسبان أن الأصوات الانفجارية على أواخرالكلمات تكون مهموسة (٦)، المادة المأخوذة من أبناء الصينية المندرينية مختلفة بعض الشيء إذ أننا لا نلاحظ تهميسًا ؛ ولكن الظاهرة التى نلاحظها هى إضافة شوا على أواخر الكلمات التى تنتهى بصوت انفجارى مجهور، على ذلك فكلا المجموعتين تبدأ بنفس المشكلة – وهى كيف يتم إنتاج كلمات تنتهى بأصوات انفجارية مجهورة، الإسبان يحلون المشكلة بتهميس الانفجارى المجهور بينما يحل الصينيون المشكلة بإضافة شوا على آخر الكلمة، هناك سؤالان يجب النظر فيهما: لماذا يجب على المجموعتين أن تواجها مشكلة واحدة؟ ولماذا يجب أن تحل كل مجموعة مشكلتها بشكل مختلف ؟

لكى نتعامل مع السؤال الأول يجب أن ننظر فى اللغة الأم وفى العموميات اللغوية، فيما يخص اللغة الأم، فليس هناك تقابل جهر وهمس فى أواخر الكلمات فى اللغتين، وفيما يتعلق بمسألة العموميات اللغوية فإن هناك عمومية تقول : إن أقل التقابلات اعتيادية هى تقابلية الصوت، ولذلك يجب أن تكون آخر شيء يتعلمه المتعلم، تشترك الحقيقتان لتنتجا التنبؤ بما سينتجه المتعلمون من غياب تقابلية الجهر والهمس على أواخر الكلمات .

السؤال الثانى المتعلق باختلاف الطريقة فى التعامل مع نفس المشكلة أصعب حلا من سابقه، حل التهميس الذى استخدمه الإسبان حل موجود فى لغات كثيرة منها الألمانية، والبولندية، والروسية، أما الحل الصينى فهو مختلف عن أنماط الحلول الموجودة فى باقى لغات العالم، يمكن للوهلة الأولى أن نأخذ هذا الاختلاف على أنه دليل على أن اللغة الوسط ليست من اللغات الطبيعية لأن لدينا هنا سلوكًا لا تسلكه اللغات الطبيعية متجسد فى تعامل أبناء الصينية مع المشكلة سالفة الذكر ؛ ولكن القاعدة التى تخالف اللغات الطبيعية هذه يمكن تفسيرها من خلال نظام الاتصال اللغوى، فى اللغة الأولى ليس هناك أى تصارع بين الأنساق اللغوية مثل الكائن ساعة تشكيل قواعد اللغة الثانية عند المتعلمين .

فى المندرينية الصينية ليس هناك أصوات انفجارية مجهورة أو مهموسة فى أواخر الكلمات، ولذلك فتهميس الأصوات الانفجارية كما فعل الإسبان لا يحل المشكلة الأصلية، وهى وجود صوت انفجارى على آخر الكلمة وهو مرفوض بحسب قواعد اللغة الأم، فابتكر الصينيون حلاً يجمع بين محددات اللغة الأم الصوتية فى نغيير آخر الكلمة من صوت انفجارى لصوت لين وبين قواعد اللغة الهدف التى تكثر من استخدام الشوا .

لكى نحصل على أكبر فائدة ممكنة من العموميات الطيبولوجية فى مجال تعلم اللغة الثانية، يجب أن نهتم بعاملين أساسيين : الأول يجب أن نفهم لماذا تكون العمومية اللغوية عمومية لغوية ؟ فلا يكفى أن نعرف أن اللغات الثانية تتبع محددات اللغات الطبيعية لأن هذا هو القانون اللغوى، بل إن هذا النمط من التفكير يدفع مشكلة تفسير العموميات خطوة للوراء، يمكن أن نستفيد من دراسة تعلم اللغة الثانية فى دراسة اللغة عمومًا فى أن نعرف أن العموميات اللغوية تعمل أيضًا وتصدق على اللغات الناشئة حديثًا، ولكن تعلم اللغة الثانية سوف يسهم فى تعميق هذا الفهم بشكل أكبر لو أنه حاول أن يبرر لماذا تكون العموميات عموميات ؟ ومتى يكون ذلك ؟ ثانيًا يجب أن يكون هناك ارتباط ما وعلاقة بين السمات اللغوية محل الدراسة، أى أنه يجب أن تكون هناك صلة واضحة بين السمات والأشكال اللغوية الأكثر اعتيادية والأقل اعتيادية، يرتبط العامل الأول بقوة تفسير العمومية وشرطيتها، بينما يرتبط العامل الثانى بإمكانية الربط بين شكلين وتركيبين نحويين لا يبدو أن بينهما ترابط .

٥-٣ النحو العمومى

بينما يبدأ التوجه الطيبولوجى بدراسة عابرة للغات بهدف البحث فى ظهور التراكيب والمركبات المتزامن، يبدأ توجه النحو العمومى فى دراسة تعلم اللغة الثانية من منطلق آخر وهو القابلية للتعلم، تمثل العموميات اللغوية داخل هذا التوجه جزء من التصورات العقلية عن اللغة، إن إمكانيات العقل البشرى وخواصه هى التى تشكل العموميات اللغوية بهذه الطريقة، وإذا كانت الخواص اللغوية جزء من التصورات العقلية حول اللغة فإنه من غير المنطقى أن تكف عن كونها خواص عندما يستخدم الشخص نظام لغة أجنبية، وقد تم إثبات فرضية أن النحو العمومى هو القوة الدافعة وراء اكتساب اللغة عند الأطفال منذ فترة طويلة ؛ ولكن تطبيقه على حالات تعلم اللغة الثانية لم يتم إلا مؤخراً .

تفترض النظرية التى تقوم عليها فكرة النحو العمومى أن اللغة هى مجموعة من المبادئ المعنوية التى تسمى النحو الجوهرى فى كل لغات العالم، فإذا كان للأطفال أن يتعلموا قدراً كبيراً من المبادئ العقلية الرمزية المعقدة فإن هناك شىء ما غير اللغة التى يتعرضون إليها هو الذى يمكنهم من أن يفعلوا ذلك بسهولة نسبية وبسرعة كبيرة، يدعى العلماء أن النحو العمومى هو خاصية لغوية يولد بها الإنسان تحدد مدى اختلاف اللغات الطبيعية وتحدد إمكانيات اللغة، تصبح مهمة التعليم أسهل إن كان المرء مجهزاً بآلية داخلية لتحديد حدود إمكانياته فى صياغة القواعد والمركبات؛ ولكن قبل أن نربط بين النحو العمومى وتعلم اللغة الثانية سنتحول لدراسة بعض عناصر اكتساب اللغة عند الأطفال لنوضح بنية النظرية التى نحن بصددها .

قامت الحاجة لوجود خاصية لغوية موروثة فى العقل البشرى على مقدمة منطقية سلبية، الادعاء النظرى الأساسى فى المسألة هو أن الأطفال لا يستطيعون أن يصلوا لمستوى التعقيد اللغوى فى نظم قواعد البالغين اعتماداً على المدخل اللغوى الذى يتعرضون له فقط، وهنا يأتى دور الخواص اللغوية الموروثة حيث تسد الفرج التى تتركها أنواع المدخلات اللغوية المختلفة، ولكن ما معنى أن نقول إن المدخل غير كاف؟ هذه ليست مجرد فكرة تناطح العقل السلوكى بأفكاره التى تعتمد على المدخل والمنتج اللغوى ولكن انظر إلى الجمل التالية :

1 - I want to go

2 - I wanna go

3 - John wants to go but we do not want to

4 - John wants to go but we do not wanna

5 - Do you want to look at the chickens?

6 - Do you wanna look at the chickens?

تبين هذه الأمثلة بعض من إمكانيات تحويل want إلى wanna ؛ ولكن هناك مرات عديدة لا يمكن فيها تحويل want to إلى wanna ، انظر المثل التالى:

Who do you wanna feed the dog?

يتضح أنه بدون معلومات مسبقة متوفرة لدى المتكلم لا يمكن التنبؤ بالأماكن التى تسمح باستخدام wanna والأماكن التى تقتضى الشكل الرسمى للفعل الإنجليزى، فالمدخل اللغوى لا يقدم معلومات كافية عن هذا التوزيع، يقول ويت : إن هناك مبادئ معينة فى النحو العمومى والمتعلقة بصياغة الأسئلة هى التى تبرر استخدام هذين الشكلين أو أى منهما فى اللغة الإنجليزية ؛ ولكن المدخل اللغوى لا يقدم لنا هذه المبادئ، وهو ما نسميه بمسألة فقر المدخل اللغوى .

وللنظر إلى مثل من مادة تعلم لغة ثانية، ولنأخذ مثلا من اللغة الإيطالية، من المعروف أن الإيطالية ولغات أخرى كثيرة تتمتع بحرية كبيرة فى اختيار مكان الحال فى الجملة، انظر المثل التالى : Giovanni lentamente beve il caffe، هذا يعنى أن الإيطالية تستطيع أن تضع الحال فى أى مكان فى الجملة، وهو ما لا تستطيعه الإنجليزية التى تمتلك قواعد أكثر تحديداً فى هذا السياق، ولذلك ليس من الممكن مثلاً أن نجد ترجمة حرفية لجملة إيطالية تضع الحال بين الفعل والمفعول به، فلو افترضنا أن شخصاً إيطاليًا ما يتعلم الإنجليزية وأن هذا الشخص لم يتلق تعليمًا مدرسيًا صريحًا فإنه لن يجد من المدخل اللغوى الإنجليزى ما يدله على أن وضع الحال بين الفعل والمفعول به غير مقبول فى اللغة الهدف، فالمتعلم يسمع دائما الإمكانيات الصحيحة ولكنه ليس لديه أى علم بأن عدم سماع التركيب الخاطئ يعنى عدم قبوله فى اللغة الإنجليزية وأنه ليس صدفة ربما لم يتنبه لها أصلاً (٧)، مرة أخرى هناك مبدأ فى

النحو العمومي يفسر هذا السلوك، وهو مبدأ التصنيف التحتى، التصنيف التحتى هو مبدأ يفترض أن المتعلم يفترض بدوره وجود نظام نحوى أقل من نظام آخر أكبر، هذا يعنى أن المتعلم سيفترض أن النحو الذى يمتلك مجموعات جمل أكثر تحديداً هو الصحيح، هذا المفهوم ضرورى لأننا لا نستطيع أن نعتمد على وجود تدخل صريح، فإن كان عندنا شخص إنجليزى يتعلم الإيطالية فإنه حتماً سوف يختار نظام القواعد الأكثر تحديداً أى النظام الإنجليزى فى وضع الحال فى الجملة، ولكن التعرض للمدخل اللغوى الإيطالى سوف يساهم فى تعديل المتعلم بسرعة ويعرفه أن الإيطالية تسمح بتركيب أوسع لأنه سوف يسمع كل الإمكانيات الموجودة فى النظام التحتى ؛ ولكن الطريقة الوحيدة للتغيير من النظام الإيطالى فى وضع الحال للنظام الإنجليزى- النظام التحتى فى هذه الحالة - هو التعليم الصريح .

قد يستطيع المرء بطبيعة الحال أن يقول : إن عملية التدخل المباشر أو غير المباشر مسألة آتية لا محالة وأنك لا تحتاج إلى فكرة الخاصية اللغوية الموروثة لكى تبرر اكتساب لغة بأنظمتها المعقدة ؛ ولكن بيئة التعلم اللغوى فى معظم الأحيان لا تقدم معلومات للطفل بخصوص صحة التركيب اللغوى لمنطوق ما (تشومسكى ١٩٨١ و١٩٨٦)، وإن قدمت تلك البيئة أى معلومات بهذا الصدد فهى معلومات عن فساد تركيب معين ولكنها لا تخبر الطفل عن ما يجب أن يفعله ليصلح التركيب، وكما رأينا فى الفصل الثالث فقواعد الأطفال النحوية لا تستجيب للإصلاح حتى باستخدام التوجيه المستمر .

هناك من الناحية النظرية نوعان متاحان من الأدلة أمام المتعلم، وهو يقرر صحة تركيب لغوى من عدمه، هناك أدلة إيجابية وأدلة سلبية، تأتى الأدلة الإيجابية من الحديث الذى يسمعه المتعلم أو يقرؤه، وهو حديث مكون من مجموعة محدودة من الجمل صحيحة التركيب فى اللغة الهدف، ولكننا أشرنا سلفاً إلى أنه عندما لا يسمع المتعلم تركيباً معيناً فإنه لا يعرف ما إن كان لم يسمعه بسبب استحالته فى اللغة الهدف أو بسبب ظرف عشوائى، هذه هى الطريقة التى نقول بها إن جمل اللغة الهدف دليل إيجابى للمتعلم، وعلى أساس هذا، الدليل الإيجابى يستطيع الباحث اللغوى أن يصدر فرضيات لغوية، أما الدليل السلبى فهو عبارة عن معلومات يحصل المتعلم عليها تفيد بأن التركيب الذى أصدره حائد عن الصحة فى منطق اللغة التى يتعلمها،

سوف نتكلم عن هذا الموضوع باستفاضة أكبر فى الفصل الثامن، ولكن يكفى الآن أن نقول إن الدليل السلبى قد يأخذ شكل التوجيه الصريح أو السؤال غير المباشر .

تشير كتابات تعلم اللغة عند الأطفال إلى أن الدليل السلبى ليس كثيراً وغالبًا ما يتم تجاهله ولذلك فهو ليس شرطًا لاكتساب اللغة عند الأطفال (انظر برون وهانلون ١٩٧٠ والمناقشات النظرية عند بيكر ١٩٧٩)، ولما كان الدليل الإيجابى وحده لا يحدد مدى الجمل الصحيحة وغير الصحيحة فى اللغة الهدف، ولما كان الدليل السلبى ليس متوافراً ولا فعالاً بقدر كبير فى العملية التعليمية فلا بد من أن تكون هناك خاصية لغوية موروثة تحدد سلفًا مدى نظام القواعد فى عقل الطفل .

النحو العمومى باختصار هو : "مجموعة المبادئ ، والشروط، والقواعد التى تشكل عناصر كل لغات العالم الإنسانية" (تشومسكى ١٩٧٥ ص٢٩)، هو "مفهوم على أنه حالة العقل ما قبل اللغوية" (تشومسكى ١٩٨١ ص٧)، ولذلك فإن الحاجة للتمسك بمفهوم خاصية لغوية موروثة ينبع من عدم كفاية المدخل اللغوى الذى يتعرض المتعلم له كمًا وكيفًا .

ولكن كيف يرتبط هذا بتعلم اللغة الثانية؟ ، هذا السؤال يستخدم دائمًا مدخل لإشكالية النحو العمومى، هل تستمر الخاصية اللغوية الموروثة التى يستخدمها الأطفال فى بناء نحو اللغة الأم فاعلة فى تعلم اللغة الثانية ؟

هناك وجهتا نظر متباينتان فى هذا الصدد، الأولى هى فرضية الفرق الجوهرى (بيلى فرومان ١٩٨٩ وشختر ١٩٨٨) التى تفترض أن ما يحدث فى اكتساب اللغة عند الأطفال ليس هو ما يحدث فى تعلم اللغة الثانية، وجهة النظر الثانية، هى توجه النحو العمومى الذى يرى أن الخاصية اللغوية الموروثة عند الأطفال حية ومستمرة فى تعلم اللغة الثانية، وتحدد إمكانيات تشكيل نظام القواعد فى تعلم اللغة الثانية بنفس الطريقة التى تحدد بها قواعد اللغة الأولى، وسوف نعرض فيما يلى لوجهتى النظر .

٥-٣-١ فرضية الفرق الجوهرى

كما رأينا فى الفصل الرابع كانت معظم الأبحاث التى أجريت على تعلم اللغة الثانية منطلقة من تصور أن تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية يخضعان لنفس القواعد ؛

ولكن ذلك لا يعنى أن الباحثين لم يلاحظوا الاختلافات بل تم طرح اقتراحات لتبرير تلك الفروق بغية إنقاذ فرضية تماثل تعلم اللغة الأولى والثانية .

تنبع فرضية الفرق الجوهرى من الاعتقاد بأن تعلم اللغة الثانية يختلف عن تعلم اللغة الأول بطرق كثيرة، فالهدف النهائى من تعلم اللغة يختلف عند البالغين عنه عند الأطفال، فى الحالات العادية يصل الطفل لمعرفة كاملة بلغته الأم، أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية عند البالغين فإن عملية التوصل لمعرفة كاملة باللغة الهدف صعبة. وعلاوة على ذلك، فإن التجمد فى التعليم ظاهرة ملحوظة .

هناك فرق آخر وهو متعلق بطبيعة المعرفة التى يملكها كل من نوعى المتعلمين فى بداية عملية التعلم، فمتعلمو اللغة الثانية يمتلكون معرفة كاملة بنظام لغوى، وهو اللغة الأم، فلا يجب عليهم أن يتعلموا ماهية اللغة أثناء تعلمهم للغة معينة وهى اللغة الأم. فعلى سبيل المثال يعرف البالغون أن هناك على مستوى الأداء أسباب اجتماعية تحض على استخدام أنماط لغوية مختلفة [8]، فما على متعلم اللغة الثانية أن يفعل إلا أن يتعلم الأشكال والتراكيب اللغوية التى يستخدمها فى هذه الظروف الاجتماعية، أما بالنسبة للأطفال فليس عليهم أن يتعلموا الأشكال والتراكيب الصحيحة فقط، بل يجب عليهم أن يعرفوا أن هناك أشكال مختلفة لمواقف مختلفة .

تعتبر فكرة الإمكانية والقابلية التى عبرت عنها شختر (١٩٨٨) مرتبطة بفكرة أن البالغين يملكون معرفة كاملة بنظام لغوى سابق، أشارت شختر إلى أن الأطفال يستطيعون أن يتعلموا أى لغة على الإطلاق، فلو تعرض الطفل لمادة من لغة ما لتعلمها هى، وليست هناك لغة أسهل من لغة أخرى فى التعلم فكل اللغات قابلة للتعلم، هذا ليس صحيحاً فى حالة تعلم اللغة الثانية فالمتعلمون الإسبان سيتعلمون الإيطالية أسهل من ما يتعلمون اليابانية، ولو لم تكن مسألة الارتباط بين اللغات الحقيقى أو المتخيل عنصراً مهماً فى نجاح العملية التعليمية ؛ لتمكن أى متعلم من تعلم أى لغة من اللغات – وهذه ليست الحال .

هناك فرق أخير بين نوعى المتعلمين، وهو فرق الدوافع والتوجه ناحية اللغة الهدف ومتكلميها، من الواضح أنه ليس كل إنسان مستعداً ومتحمساً لتعلم اللغات وليس كل إنسان متحمساً لتعلم لغة معينة بدرجة متساوية ؛ ولكن لا يبدو أن الفروق فى التحمس والدوافع مسألة حاسمة فى نجاح الأطفال أو فشلهم فى تعلم اللغة، فكل طفل طبيعى يتعلم لغته الأم .

الأصل وراء فرضية الفرق الجوهرى هو أن متعلم اللغة الثانية ليس لديه مفتاح النحو العمومى، ولكن كل ما يعرفونه عن العموميات اللغوية نابع من استنباطات من واقع اللغة الأم، وبجانب المعلومات التى يحصل عليها متعلم اللغة الثانية بواسطة اللغة الأم فإنه يستخدم ما يملكه من قدرات منطقية، يدخل متعلم اللغة الثانية سياق التعلم بمعرفة كامنة واثقة أن اللغة تمتلك عدداً غير محدود من الجمل وأننا قادرون على فهم جمل لم نسمعها من قبل، وهو أيضًا يعرف أن للغة قواعدها النحوية وقواعد خاصة بالمورفيمات ومحددات خاصة بتجميع الأصوات فى موازير، وفيما يخص النحو، يعرف المتعلم أن لكل لغة قواعدها الخاصة بها لبناء أسئلة ويعرف أيضًا أن ترتيب الكلمات فى حالة السؤال مرتبط بترتيب كلمات الجملة التقريرية، ويعرف أيضًا أن كل لغة لها طريقتها فى تعديل الاسم إما بدخول صفة عليه أو مركب صلة .

يتم للمتعلم تجميع تلك المعلومات من خلال معرفة أن اللغة الأم كذلك، وأيضًا من خلال افتراض أن هذه المعرفة جزء من ماهية فكرة اللغة عمومًا وليست مرتبطة بطبيعة لغة بعينها، وعلى ذلك فالمتعلم يكون لنفسه ما يمكن أن نسميه بشبيه النحو العمومى من ما يعرفه عن لغته الأم، هذه هى الطريقة التى تمثل وساطة اللغة الأم بين المتعلم والنحو العمومى .

٥-٣-٢ مبادئ النحو العمومى

النظرية المعارضة لفرضية الفرق الجوهرى هى فرضية النحو العمومى، تقول تلك النظرية : إن النحو العمومى متاح لمتعلم اللغة الثانية البالغ بشكل كلى وفعال، ما هى تداعيات تلك النظرية سوف نتوقع أن يخضع كل المتعلمين لمبادئ النحو العمومى .

سوف ننظر هنا فى مادة لها علاقة بمسألة النحو العمومى، هناك نوعان من المادة مناسبان: النوع الأول هو المادة المرتبطة بمبادئ النحو العمومى التى لا تتغير، والنوع الثانى هى المادة المتعلقة بقواعد النحو العمومى الخاصة بكل لغة .

علق ويت (١٩٨٩) على دراسة أجراها أوتسو ونوى (١٩٨٦) تتعامل مع مبدأ الاعتماد التركيبى، المفهوم الأساسى فى هذا المبدأ أن القواعد اللغوية تعمل على

وحدات تركيبية نحوية، وأشار ويت إلى أن هذه الفكرة تشرح لماذا الجملة الأولى صحيحة بينما الجملة الثانية ليست صحيحة :

1 - is the boy who is standing over there ——— happy?

2 - Is the boy who ——— standing over there is happy?

الجملة التقريرية هنا هى :

The boy who is standing over there is happy.

تشير قاعدة تكوين السؤال إلى مبتدأ الجملة، الذى هو مبتدأ مركب فى الجملة التقريرية من مركب اسمى the boy ، ومركب صلة داخل عليه وهو who is standing ؛ ولكن القاعدة لا تشير إلى وحدات من غير المركبات السابقة مثل الفعل الأول فى الجملة، على ذلك فإن أسئلة نعم أو لا يتم تكوينها عن طريق وضع الفعل الرئيسى فى صدارة الجملة وليس وضع الفعل الأول فى صدارتها،

اختبر أوتسو ونوى المعرفة بالاعتماد التركبى عند يابانيين يتعلمون الإنجليزية، يتم صياغة السؤال فى اللغة اليابانية بوضع أداة استفهام فى آخر الجملة، ولا يكون هناك أى تغيير فى ترتيب الكلمات فى الجملة، كان المشتركون فى الدراسة يعرفون كيفية صياغة أسئلة بسيطة واجتازوا اختبارا فى مركبات الصلة ولكنهم لم تكن لديهم أى معرفة بالمبتدأ معقد التركيب، وكان الافتراض أنه لو كان هناك اعتماد تركيبى لما كان قد جاء من اللغة الأم لأن اليابانية ليس فيها هذه العمومية فيما يتعلق بتكوين الأسئلة، وعلى ذلك فإن ظهور الاعتماد التركيبى فى مادة المشتركين فى الدراسة قد جاء مباشرة من النحو العمومي، وتدعم نتائج هذه الدراسة فى العموم فكرة أن اتساق قواعد المتعلمين تخضع للنحو العمومى (٩) .

هناك دراسة أخرى مهمة فى مجال مبادئ النحو العمومي، وهى دراسة شختر (١٩٨٩) التى اختبرت فيها المبدأ الذى يحدد حركة الوحدات داخل الجملة، انظر إلى المحادثة المصطنعة التالية :

- I agree with the idea that David loves Mary Jo

- I did not hear you, * who do you agree with the idea that David loves.

فسـاد التـركيب فى الجـملة الثـانيـة راجع إلى أن حـركـة الوحـدات فى الجـملة الإنجليـزية محددة بالمسافة، والتراكيب النحوية بين المركب الاسمى الأساسى، والموقع الجديد فى الجملة الجديدة [١٠]. ويأتى سبب الفسـاد النحوى من تحرك العنصر حيث لا يمكنه أن يتحرك. اختبرت شختر هذا المبدأ بأن طلبت من أبناء اللغة الصينية، والأندونيسية، والكورية الذين يتعلمون الإنجليزية أن يقدموا أحكامًا بالصحة النحوية، وأضافت شختر فى مقال لاحق (١٩٩٠) مادة من مجموعة مشتركين هولنديين، تختلف هذه اللغات من حيث إمكانية الحركة، فليس فى الكورية أى حركة بين مركبات الجملة، وتلك الحركة محدودة فى الصينيـة والأندونيسيـة، أما فى الهولندية فالمعوقات على الحركة تشبه الإنجليزية، تبين نتيجة البحث أن الهولنديين تحددهم نفس محددات الإنجليزية ؛ ولكن نتائج باقى المجموعات ليست واضحة بنفس الدرجة، لم يكن المتعلمون من أبناء اللغة الكورية محددين بقواعد على الحركة مطلقا، ولكن أبناء اللغة الصينية والإندونيسية أنتجوا جملاً تشبه الإنجليزية أكثر من التى أنتجها الكوريون [١١].

وعلى ذلك، فإن هناك أدلة متناقضة فيما يتعلق بالنحو العمومى، وخاصة فيما إن كان للمتعلمين مدخل للنحو العمومى بشكل مباشر أو من خلال اللغة الأم أو ليس لهم مدخل له أبدًا .

٥-٣-٣ قواعد النحو العمومى

تختلف بعض السمات فى لغة عن لغة أخرى، ونعبر عن هذه السمات من خلال مفهوم القواعد اللغوية لتلك القواعد قيم محدودة، المادة التى يتعرض لها الطفل أثناء تعلم اللغة الأم تحدد أى نوع من القواعد سيختاره الطفل ؛ بالرغم من أن تلك القواعد ليست ثابتة بل تتغير إلا أن هذا التغير محدود مما يسهل على الطفل عملية التعلم، هذا يعنى، أن مفهوم القواعد نظريًا يسهل على الطفل التعلم لأن عليه أن يختار من مجموعة صغيرة من القواعد .

المسألة المهمة بالنسبة لتعلم اللغة الثانية هى ما إذا كان من الممكن أن يتم تعديل قاعدة لغوية ومتى يتم ذلك، فلنفترض مثلاً أن هناك قاعدة بتركيبين وأن هناك شخص ينتمى للغة أم تعبر بتركيب وشكل معين عن مفهوم ما، ويحاول أن يتعلم لغة ثانية تعبر

عن نفس الفكرة بالشكل اللغوى الثانى، إن كان النحو العمومى متاح لهذا المتعلم فإنه لن يواجه صعوبة كبيرة فى تعديل القاعدة لأن النحو العمومى يمتلك الشكلين معاً، وإن كان النحو العمومى متاح من خلال اللغة الأم فقط - كما هو فى فرضية الفرق الجوهرى - فيجب أن نتوقع أن عناصر القاعدة الموجودة فى لغة المتعلم الأم فقط هى التى ستظهر فى لغته الهدف، وختاماً إن لم يكن النحو العمومى موجوداً بالكلية فلن نتوقع ظهور أى من سمات النحو العمومى .

من العناصر المتعلقة بمفهوم القواعد والمثيرة للاهتمام هو أنها تشمل تجميعاً للخواص اللغوية، فبمجرد ما تتم صياغة قاعدة لغوية بطريقة ما فإن كل الخواص المرتبطة بها تتأثر، سوف نفحص هنا قاعدة الحذف كمثال، وهى قاعدة تشمل خواص متعددة كحذف ضمير الفاعل، وتبديل مواقع الفعل، والمبتدأ فى الجملة [١٢]، لغات العالم إما تمتلك كل تلك الخواص معاً أو لا تمتلك أيا منها مطلقا، فالإسبانية والإيطالية تمتلكها بينما لا تمتلكها الإنجليزية والفرنسية، قدمت وايت (١٩٨٥) مادة من فرنسيين وأسبان يتعلمون الإنجليزية، وقدم لاكشمانن (١٩٨٦) مادة من أبناء العربية واليابانية الذين يتعلمون الإنجليزية، ودرست الدراستان خواص قاعدة الحذف [١٣]، وجدت وايت أن المشتركين فى الدراسة لم يدركوا أن هذه الخواص مرتبطة بعضها بالبعض الآخر، بالرغم من أنه كان هناك اختلاف بين الأسبان والفرنسيين بخصوص الجمل التى تملك ضميراً مبتدأ، أو فاعل صريح، أو لا تملكه، لم يكن هناك اختلاف فى باقى الخواص بين المجموعتين، ولذلك لم تنظر المجموعتان للخواص كلها على أنها من نفس القاعدة، وكانت نتيجة لاكشمانن مشابهة، لقد اتفق المشتركون فى دراستها فى كل الخواص إلا فى واحدة، وهو ما يقترح أن المتعلمين لا يربطون بين كل الخواص على أنها تتبع قاعدة الحذف، ومع ذلك فإن هناك أدلة أكثر وضوحاً فى شأن تجميع الخواص، افترضت هيلز (١٩٨٦) وجود مجموعة أخرى من الخواص لقاعدة الحذف تلك، وذلك فى معرض دراستها لتعلم شخص إسبانى للغة الإنجليزية، هذه الخواص هى استخدام الضمير الإجبارى واستخدام ضمير it بدون عائد، واستخدام أفعال مساعدة بدون إلحاق، بينت هيلز أن الخواص الثلاثة مرتبطة فى عقل المشتركين فى دراستها، اكتشفت الباحثة أن المتعلم بدأ يستخدم الفعل المساعد عندما بدأ يستخدم ضمير المبتدأ، واقترحت الباحثة أن عامل الحسم فى التحول من استخدام قاعدة الحذف لعدم استخدامها هو استعمال

الضمير الذى ليس له عائد مثل it ، وكان هذا بمثابة مؤثر على أن المتعلم أصبح يفهم طبيعة المبتدأ الإجبارية فى الإنجليزية .

البحث فى قواعد اللغة الثانية مضطرب مثل البحث فى المبادئ التى تكلمنا عنها فى القسم السابق، هناك مادة تدعم فكرة أن النحو العمومى يؤثر فى أنساق القواعد التى ينتجها المتعلمون، وهناك مادة عكس هذا، ولذلك فالإجابة على سؤال ما إذا كان تعلم اللغة الثانية يشبه تعلم اللغة الأولى هى بالنفى، وكذلك الإجابة على سؤال ما إذا كان تعلم اللغة الثانية مختلف عن تعلم اللغة الأولى بالنفى أيضاً، بالرغم من أن المفاهيم العمومية قد تتحكم نوعاً ما فى تعلم اللغة الثانية، إلا أن هناك مناطق خلاف كبيرة بين اللغة الأم واللغة الهدف تؤدى إلى ظهور أنساق تختلف عن توقعاتنا لو كانت أدواتنا فى التوقع هى العموميات وحدها .

هناك سؤالان مهمان هنا يحتاجان لإجابة: الأول هل العموميات اللغوية هى العامل التنظيمى الوحيد لأنساق قواعد المتعلمين؟ والسؤال الثانى هو لو كان هذا صحيحاً فهل نوعا العموميات اللذان ناقشناهما سلفاً تنويعان على بعضهما البعض، أم أن واحداً منهما يمثل نموذجاً أفضل من الآخر؟

من المهم لكى نخرج بوصف جيد لعملية تعلم اللغة الثانية أن تكون عندنا نظرية تشرح اللغة الوسط للمتعلمين وتتنبأ بها، ومن المهم لكى نعرف مدى دقة نظرياتنا أن ندرس مسألة التخطئ، فيجب على نظرياتنا أن تتنبأ بما سيحدث وما لن يحدث، وبهذه الطريقة نستطيع أن نختبر دقة فرضياتنا .

هنا تعاملنا فيما يتعلق بالتوجه الطيبولوجى للعموميات مع مسألة التخطئ تلك، وقلنا إن التنبؤات فى حالة اللغة الثانية يجب أن تقوم على الاحتمالات بسبب تعقيد عملية التعلم، فأنساق قواعد اللغة الوسط عند المتعلمين متفردة، فبعكس قواعد اللغة الأم فإن قواعد اللغة الوسط تختلف من متعلم لآخر وليس هناك اثنان متشابهان، ولذلك يصعب أن نتكهن بنتيجة تطور النظام لو أضيفت له معلومات جديدة تسبب تغيراً فى بنيته، من الممكن أن نتكهن ولكن ليس من الممكن أن نقطع، ويمكننا فقط أن نرسم خطوطاً عريضة عامة تدخل تحتها كل تطورات النظام .

ما هى الآلية المستخدمة، فى تاريخ تعلم اللغة الثانية، للتعامل مع الأمثلة اللغوية المضادة ؟ فيما يتعلق بمجال الطيبولوجيا فإن الباحثين قللوا من قوة افتراضاتهم أو جعلوها افتراضات احتمالية وقائمة على التوارد والنسب كما رأينا فى مسألة صياغة الأسئلة سلفًا، طريقة أخرى للتعامل مع مثل هذه الأمثلة، هى تبرير وجودها بإرجاعها للغة الأم أو اللغة الهدف أو حتى لطريقة جمع المادة، كما حدث فى مسألة إضافة الشوا عند المتعلمين الصينيين للإنجليزية التى أعزاها الباحثون للغة الهدف لأنها لم تكن ظاهرة متعلقة بالعموميات اللغوية .

حاول باحثون كثيرون أن يبرروا وجود الاختلافات فى النتائج بعوامل متعلقة بطريقة جمع المادة ؛ ولكن الباحثين لم يحاولوا أن يفكروا فى أن العموميات اللغوية لم يتم وصفها بشكل سليم، ولما كانت العموميات قائمة عل حقائق سطحية فى اللغة ولما كانت ثابتة وقوية، فمن الصعب أن تكون الإمكانية الأخيرة مؤثرة، ويعنى هذا أن لو أن هناك أدلة كثيرة على أن العموميات الطيبولوجية لا تصدق على اللغة الوسط للمتعلمين، وأنه ليس هناك تبرير قوى لذلك فإن هناك نتيجتان ممكنتان : الأولى هى أن العموميات اللغوية خاصة باللغات الطبيعية فقط دون اللغة الثانية، والنتيجة الثانية هى أن العموميات اللغوية تنطبق على كل اللغات وأن أى سمة تدل على اختلاف اللغة مع العموميات، يجب أن تبين لنا أن تلك العموميات لم يتم وصفها وتحديدها بعناية .

نفس الموقف ينطبق على دراسات داخل توجه النحو العمومى، تكمن ميزة هذا البحث فى أنه يستطيع أن ينتج توقعات أكثر صحة لأنه مبنى على أساس نظرى متين، بالرغم من أننا نتصور أن استخدام النتائج الاحتمالية فى هذا النوع من البحث أيضًا أحسن (انظر بنكر ١٩٨٧) وعندما تكون هناك أمثلة مضادة، مثل مجال العموميات الطيبولوجية، أى عندما تفسد التوقعات هناك طرق كثيرة يمكن أن نسلكها: يمكن مثلا أن نفترض عدم وجود لفكرة النحو العمومى كما رأينا فى فرضية الفرق الجوهرى، أو نستطيع أن نعزو النتائج لطريقة جمع المادة أو نفترض أن النظرية فاشلة .

مسألة فشل النظرية احتمالاتها كبيرة فى النحو العمومى على عكس العموميات الطيبولوجية، لما كانت التوقعات مبنية على معطيات نظرية واستنباطات لا يمكن تجريبها، ولما كانت النظرية قيد التطور فإننا لا نستطيع أن نعرف إن كانت القواعد اللغوية سليمة أم لا، وعلى ذلك إن كنا نفترض أن نظم قواعد اللغة الثانية هى لغات

طبيعية، فإن مادة اللغة الثانية يمكن أن تستخدم فى مجال علم اللغة لتحديد المبادئ والقواعد اللغوية، من الصعب تخطيئ الأبحاث القائمة على النحو العمومى بسبب الطبيعة المتغيرة للمعطيات اللغوية التى بنيت عليها نظرية النحو العمومى، فعندما توجد مادة تتناقض مع قواعد النحو العمومى بشكل صريح من الممكن أن نقول إن الصياغة اللغوية التحتية هى الخطأ، لكى ندلل على هذه النقطة، انظر مرة أخرى فى قاعدة الحذف التى تكلمنا عنها سلفًا، فقد أشرنا إلى أن هناك اختلافات كبيرة بين العلماء حول مكونات مجموعة الخواص المكونة للقاعدة. ولم يتم إثبات التوقعات فى نتائج وايت. ولذلك اختتمت الدراسة بأن قالت إنه من المثير أن بعض الدراسات الحديثة تقترح أن تقديم الفعل ليس من خواص قاعدة الحذف بل ينتمى لمبادئ أخرى، ولذلك بدلاً من أن تختار الباحثة أن النحو العمومى ليس موجوداً قالت : إن القاعدة لم يتم وصفها بشكل سليم .

هناك طريقة أخرى للتعامل مع التخطيئ، وهى أن نسمح بوجود خروق للعموميات على أساس الطبيعة المتغيرة للغة الوسط، وعلى ذلك فإن وظيفة النحو العمومى تصبح آلية إصلاح (انظر شرود سميث ١٩٨٨)، ولا يمكن أن ننظر للخرق على أنه خطير وجاد إلا إذا تبين إن اللغة الوسط للمتعلم قد ثبتت وجمدت ؛ ولكن ذلك قد يعنى أننا يجب أن نتخلى عن فكرة الأبحاث المقطعية كلية لأن الدراسات الطولية وحدها هى التى تعرفنا متى وأين تجمدت اللغة الوسط، هناك صعوبة إضافية هنا، بما أننا لا نملك وسيلة مستقلة لتحديد ما إذا كانت اللغة الوسط قد تجمدت فإننا لن نعرف أبداً إن كنا أمام حالة تجمد أم لا، وعلى ذلك فإن كان لنا أن نتبنى هذه النظرة فلن نستطيع أن نحدد ما إذا كانت المبادئ العمومية قد خرقت : ولكن لو اتبعنا المبادئ العمومية فإننا نستطيع أن نخلص إلى أن أنساق اللغة الثانية تقع تحت طائلة نفس المبادئ ؛ ولكن إن لم يتم اتباع المبادئ فليس هناك من نتيجة نخلص إليها، ولكن ليس لدينا أى طريقة نستطيع بها أن نحدد بدقة ما إذا كانت المبادئ قد اتبعت.

تكلمنا فى الفصل الرابع عن وجهات النظر الحديثة فى مفهوم النقل؛ ولكن إجراء أبحاث حول تعلم اللغة الثانية باستخدام إطار نظرى كالذى تكلمنا عنه فى القسم الثالث من هذا الفصل، يفرض علينا أن نعيد النظر فى مفهوم النقل ؛ ولكن السؤال هنا هو ما هو الجديد الذى يمكن أن تضيفه النظريات الجديدة فى علم اللغة وخاصة البنيات النظرية لمفهوم قديم كالنقل ؟

تحدثت وايت (١٩٩٢) عن هذا الموضوع بتفصيل، وحددت أربع مناطق تجعل وجهات النظر الحديثة فى النقل مختلفة بشكل كامل عن الفكر القديم المتعلق بالتحليل المقارن على وجه الدقة، سوف نتعامل هنا مع ثلاثة من هذه المناطق، هى: مستويات التصور، والتجميع. والقابلية للتعلم .

يمكن تشبيه معرفتنا النحوية فى إطار نظرية النحو العمومى بأنها مكونة من مستويات مختلفة من التركيب لكى نبسط الأمور توصر أن هناك بنية تحتية وبنية سطحية للتركيب اللغوى، انظر الجملة التالية :

Visiting relatives can be boring

زيارة الأقرباء ممكن أن تكون مملة

يمكن تفسير هذه الجملة بطريقتين تعطى كل منهما معنى مختلفاً :

When I visit relative I am bored

عندما أزور الأقارب أشعر بالملل

أو

Relatives who visit me can be boring

الأقرباء الذين يزورونني قد يكونون مملين

إن كان للجملة أكثر من مستوى واحد فى التركيب، فإن عملية النقل قد لا تحدث على المستوى السطحى فقط ؛ بل قد تحدث أيضاً على التركيب التحتى العميق .

فيما يخص التجميع يجب أن نتذكر أن عملية التعلم تستتبع تركيب القواعد اللغوية وإعادة تركيبها، وتذكر أيضاً أن هناك خواص معينة تتجمع مع بعضها لصنع قاعدة ما علاوة على ذلك، فقد ناقشنا فى معرض الكلام عن العموميات الطيبولوجية فكرة التراتبات، وهى فكرة قريبة من تجميعات القواعد، نحن مهتمون فى النسقين بكيفية سلوك الخواص اللغوية بشكل متسق أو غير متسق .

فى التوجهات القديمة للنقل، وخاصة التحليل المقارن، لم يكن هناك طريقة تبين كيفية ارتباط القواعد والمركبات فى عقل متعلم اللغة الثانية، ومع ذلك فإن الصورة أكثر تعقيداً ؛

لأن غرض البحث هو تحديد ما إن كان المتعلم يربط فى عقله بين التراكيب التى يزعم الإطار النظرى ارتباطها، قال كل من جاس وأرد (١٩٨٤) وإكمان (١٩٩٢) : إنه ليست كل العموميات اللغوية ستؤثر على صياغة اللغة الوسط للمتعلم بنفس الدرجة، قال جاس وأرد : إننا يجب أن نبحث فى المصدر الأساسى للعمومية اللغوية، ونفهم لماذا ترتبط التركيبات بعضها مع البعض لكى نفهم تأثيرها على تعلم اللغة الثانية ؟ ولكن إكمان قال : إن العموميات يجب أن تتعامل مع نفس التركيب اللغوى قبل أن تؤثر فى عملية تعلم اللغة الثانية، ومع ذلك فإن تخليق نظام يتعلق بالعلاقات بين التراكيب يعتبر تطوراً كبيراً فى دراسة النقل .

المنطقة الثالثة والأخيرة التى سوف ندرسها هنا هى القابلية للتعلم، وقد ذكرتنا وايت (١٩٨٩) أن منظور النحو العمومى فى تعلم اللغة الثانية يعتمد على فكرة القابلية للتعلم، تعتبر فكرة الدليل الإيجابى مهمة فى هذا الموضوع ؛ لأن المتعلمين يعتمدون على المدخل اللغوى فى عملية بناء أنظمة قواعدهم مع النحو العمومى، لقد قلنا فى هذا الفصل، إن طبيعة المدخل اللغوى الذى يحتاجه المتعلم تختلف باختلاف علاقة اللغة الأم باللغة الهدف من حيث كون أحدهما يمتلك نظام القواعد التحتى، فعندما يكون هناك دليل إيجابى متوفر، مما يسمح للمتعلم أن يعيد تنظيم القواعد فى رأسه، فإننا نتوقع نقلاً قليلاً ؛ ولكن إن لم يكن الدليل الإيجابى متوفراً بشكل فعال ليمد المتعلم بالمعلومات الضرورية عن اللغة الثانية فإننا نتوقع نقلاً أكثر .

خلاصة القول، تبين من خلال الأبحاث اللغوية أن العموميات الطيبولوجية والقائمة على النحو العمومى لها تأثير كبير على تشكيل اللغة الوسط ونحو اللغة الثانية، ولكننا ما نزال بحاجة للبحث فى مدى فاعلية العموميات اللغوية وحدها أو هل تنشط بصحبة اللغة الأم أو اللغة الهدف، وما نزال أيضًا بحاجة لأن نعرف إن كانت كل العموميات تؤثر بنفس الدرجة فى نحو اللغة الثانية .

الهوامش

(١) اللغة الهندية لغة تضع الحروف فى موقع متأخر عن الاسم .

(٢) انظر كينان، وكومرى (١٩٧٧)، وكومرى، وكينان (١٩٧٩) للمزيد عن هذا الزعم والاستثناء .

(٣) انظر كينان (١٩٧٥)، وفوكس (١٩٨٧) .

(٤) لتعليلات فشل التنبؤ فى حالة المضاف إليه ارجع لمقالى جاس (١٩٧٩) .

(٥) كانت نتيجة المضاف إليه مثلها فى دراسة جاس، أى خارجة عن التوقعات .

(٦) هناك استثناء لهذا التعميم يظهر فى المادة، ويمكن تبريره بأن المتعلمين عندهم قاعدة اختيارية للتهميس وليس قاعدة إجبارية، الأصوات الانفجارية هى الأصوات التى ينحبس عامود الهواء فى إنتاجها قبل أن ينطلق مرة أخرى مسببا دفعة مفاجئة، من بين الأصوات الانفجارية الباء، والتاء، والفاء .

(٧) لا يجب أن نفترض أن المتعلمين يحفظون ما مر بهم وما لم يمر، وأنهم يحفظون التراكيب .

(٨) هذه بالطبع ظاهرة متعلقة بالأداء، وليس لها علاقة مباشرة بالمعرفة التى يمتلكها المتعلمون بالأنظمة اللغوية، ولكنها متعلقة باستخدام تلك المعرفة فقط .

(٩) أشار وايت (١٩٨٩) إلى وجود مشاكل فى هذه الدراسة، منها أنها أجريت على أطفال من سن ١٤ إلى ١٥ كانوا قد بدأوا دراستهم للإنجليزية قبل سن المراهقة، ولذلك قد يصعب تطبيق القواعد على البالغين وصلتهم بالنحو العمومى، الصعوبة الثانية هى أنه بالرغم من أن الاعتماد التركيبى ليس له علاقة بصياغة الأسئلة فى اليابانية إلا أن له علاقة بنواح لغوية أخرى فى تلك اللغة، ولذلك قد تكون موجودة فى اللغة الأم للمتعلمين المشتركين فى الدراسة .

(١٠) الذين يعرفون الإطار النظرى الذى بنيت عليه تلك الفكرة يعرفون أن الخطأ هنا حدث ؛ لأن العناصر لا تستطيع أن تقفز فوق أكثر من عنصر محدد واحد، وفى الإنجليزية المركب الاسمى عنصر محدد .

(١١) انظر شختر (١٩٨٩) للحصول على مناقشة نظرية لتفسيرات بديلة .

(١٢) هناك جدل فى أدبيات علم اللغة بخصوص علاقة هذه الخواص بالقاعدة تلك .

(١٣) العربية والأسبانية تسمحان بوجود ضمير اختيارياً فى موقع المبتدأ، وفيما يتعلق بترتيب الكلمات فى الجملة فإن العربية تسمح بجملة فعلية بينما لا تضع اليابانية الفعل إلا فى مؤخرة الجملة، وبالتالى لا تغير موقع المبتدأ، واليابانية لا تسمح بإحلال ضمير مكان المبتدأ ، بينما تكون تلك الخاصية معقدة فى العربية لأن المبتدأ، أو الفاعل يعتمد فى شكله النهائى على الفعل .

الفصل السادس

عمليات اللغة الوسط

لقد أثر علم النفس فى تعلم اللغة الثانية بالضبط كما أثر فيه علم اللغة، سوف نتعامل فى هذا الفصل مع توجهين لدراسة تعلم اللغة الثانية أساسهما فى العمليات اللغوية النفسية وليس الإنتاج اللغوى البحت، هما: نموذج التنافس، ونموذج المراقبة، وسوف نختتم بحثنا هنا بالتوجهات البديلة، ومن المفيد أن نشير مرة أخرى إلى أن هناك فرق كبير بين علم اللغة وعلم النفس من حيث منظورهما لتعلم اللغة الثانية، التركيز فى علم اللغة على المحددات القواعدية بينما يكون التركيز فى علم النفس على الآليات الفاعلة فى تعلم اللغة الثانية، هذا لا يعنى أن المجالين منفصلان تماماً بل إن هناك تداخلاً بطبيعة الحال، ولكن كل ما فى الأمر أن هناك اختلافاً فى التركيز، سوف نبدأ بحثنا هنا بمحاولة فهم كيف تتم عملية فهم الجملة وتفسيرها .

٦-١ نموذج المنافسة

أساس فكرة نموذج المنافسة هو الأبحاث التى قام بها باتس ومكويني (١٩٨٢) اللذان طورا نموذجهما ؛ ليبين الطرق التى يفسر بها متكلمو اللغة الواحدة الجمل، الفرق الجوهرى بين هذا النموذج ونموذج النحو العمومى هو أنه بينما يفصل النحو العمومى بين الشكل اللغوى والوظيفة اللغوية لعنصر من العناصر، يعتبر نموذج المنافسة الشكل والوظيفة شيئًا واحداً، يقول مكوني وباتس، وكليجل، (١٩٨٤ ص ١٢٨) : إن أشكال اللغات الطبيعية تخلق، وتحكم، وتكتسب، وتستخدم من أجل وظيفة تواصلية .

من المهم أن نفهم أن نموذج المنافسة مهتم مثله فى ذلك مثل باقى توجهات علم اللغة النفسى لتعلم اللغة الثانية، بكيفية استخدام اللغة، وليس مهتماً بتحديد البنية التحتية للغة أى أنه مهتم بالأداء وليس بالكفاءة .

سوف نقدم هنا وصفًا سريعًا لعناصر نموذج المنافسة قبل البحث فى أهميته بالنسبة لسياق تعلم اللغة الثانية، من أهم المفاهيم فى هذا النموذج أن المتكلمين يجب أن يكون عندهم طريقة لتحديد العلاقة بين مكونات الجملة، ولذلك فالتعامل مع اللغة يقتضى وجود تنافس بين مفاتيح مختلفة يساهم كل منها فى تفسير عنصر من عناصر الجملة وتحديده، بالرغم من أن المفاتيح محددة عمومياً فى كل لغات العالم الطبيعية، إلا أن هناك قوة مختلفة لنفس المفتاح فى لغات مختلفة .

لندرس الآن لغتين لهما إمكانيتان لترتيب الكلمات: الإنجليزية والإيطالية ترتيب الكلمات فى الإنجليزية محدد وثابت، تبدأ بالاسم ثم الفعل ثم المفعول به، انظر المثل التالى :

The cows eat the grass

يستخدم أبناء اللغة الإنجليزية مفاتيح كثيرة لكى يعرفوا أن **the cows** هى المبتدأ وأن **grass** هى المفعول به، فمن أكبر مفاتيح فهم العلاقة بين عناصر الجملة هو ترتيب الكلمات، أبناء اللغة الإنجليزية يعرفون أن الاسم أو المركب الاسمى الأول فى الجملة هو المبتدأ، المفتاح الثانى هو المعنى، المفردة تبين الوظيفة، فالبقر هو الذى يمكن أن يأكل الحشيش وليس العكس، المفتاح الثالث هو العقل،، يستخدم أبناء اللغة الاسم العاقل بالمقارنة لغير العاقل ليحددوا الوظيفة فى الجملة، المفتاح الأخير صرفى المطابقة بين المبتدأ والفاعل تبين العلاقة بين عناصر الجملة: المبتدأ جمع ولذلك يخلو الفعل المضارع من علامة المفرد الغائب، باختصار تتضافر كل المفاتيح لتبين أن البقر هو المبتدأ وأن الحشيش هو المفعول به .

هناك أمثلة ليس تفسيرها واضحًا بنفس القدر، أى أن تضافر المفاتيح ليس هو النتيجة، لنفترض وجود مثل كالتالى :

The grass eats the cows

هنا يرتبك ابن اللغة الإنجليزية فمفاتيح تفسير الجملة فى حالة تنافس لكى تملأ مكان مبتدأ الجملة، لو استخدمنا مفتاح ترتيب الكلمات لتبين أن the grass هى المبتدأ؛ ولكن لو استخدمنا مفتاح المعنى والعقل فإن cows يجب أن تكون المبتدأ، ولكن لو استخدمنا مفتاح الصرف لكانت grass هى المبتدأ لأنها الاسم الوحيد المفرد فى الجملة، ولذلك فهناك فشل فى استخدامنا العادى للمفاتيح فى هذه الجملة الغريبة، والنتيجة أن هناك منافسة بين المفاتيح لملأ مكان المبتدأ، تحل اللغات المختلفة هذه المشكلة بطرق مختلفة، فالإنجليزية مثلاً تستخدم ترتيب الكلمات والموافقة بين العناصر كمفاتيح أساسية ؛ ولكن لغات أخرى كالإيطالية مثلاً تحل تلك المشكلة بطريقة مختلفة .

فى الإيطالية أنماط مختلفة من ترتيب الكلمات يساعدها اختلاف فى النبر لتبيين المعنى، فهناك ترتيب يبدأ بالاسم ثم الفعل ثم المفعول به، وهناك ترتيب آخر يبدأ بالفعل ثم الاسم ثم المفعول به، وترتيب ثالث يبدأ بالفعل ثم المفعول به ثم الاسم، وترتيب رابع يبدأ بالمفعول به ثم الفعل ثم الاسم، ولكن كيف يتم تفسير الجمل فى لغة كالإيطالية فى ظل وجود إمكانيات كثيرة لترتيب الكلمات ؟ كيف يعرف الإيطالى مبتدأ الجملة ؟ ترتيب الكلمات فى الإيطالية ليس له نفس القوة التفسيرية التى له فى الإنجليزية ؛ ولكن المفاتيح الصرفية، والدلالية، والبرجماتية لها قوة أكبر .

السؤال الجوهرى بالنسبة لتعلم اللغة الثانية هو كيف يستطيع المتعلم أن يغير آليات التعامل مع اللغة فى عقله من آليات تتعامل مع مفاتيح لغته الأم لآليات تتعامل مع مفاتيح اللغة الهدف؟ هل نستخدم فى سياق التعلم نفس المفاتيح التى نستخدمها فى اللغة الأم؟ وهل لتلك المفاتيح نفس الأهمية ؟

فى تفسير الجملة الافتراض الأول لدى المتعلم هو المبنى على قواعد لغته الأم، ولكن قد تكون هناك نزعات عمومية تجاه استخدام مجموعة معينة من المفاتيح بشكل كبير ؛ ولكن ما هى الطريقة التى نستخدمها لجمع معلومات عن تلك المسألة ؟ الطريقة المستخدمة عموماً فى كل أبحاث تعلم اللغة الثانية المهتمة بنموذج المنافسة واحدة وثابتة، فالمتعلمون الذين تستخدم لغاتهم الأم مفاتيح مختلفة أو وزناً مختلفاً لنفس المفاتيح عن اللغة الهدف يحصلون على جمل مصممة لتواجههم بمفاتيح مختلفة، ويطلب الباحث من المتعلمين المشتركين فى الدراسة أن يعرفوا المبتدأ، على ذلك فابن اللغة الإنجليزية الذى يتعلم الإيطالية سيجد فى الاختبار جملة مثل :

Gl maatitaa guarda il cane

سوف يجب على هذا المتعلم أن يحدد ما إذا كانت كلمة matita هى المبتدأ، إذا استخدم المشترك فى الدراسة المفاتيح الإنجليزية فإن الكلمة الأولى ستكون هى المبتدأ لأن ترتيب الكلمات فى لغته الأم أقوى مفتاح، ولكن لو استخدم المشترك المفاتيح الإيطالية فسيكون الاسم الأخير هو المبتدأ لأن مفاتيح الدلالة والبرجماتية هى الأقوى فى الإيطالية .

تم إجراء دراسات كثيرة باستخدام تلك الطريقة، وكان من بين نتائجها أن استراتيجيات الفهم القائمة على المعنى أولى من القائمة على القواعد النحوية والصرفية، الإنجليز الذين يتعلمون الإيطالية (جاس ١٩٨٧) وأبناء الإنجليزية الذين يتعلمون اليابانية – وهى لغة تعتمد على البرجماتية فى الموقف فى تفسير معنى الجملة – (هارينجتون ١٩٨٧، وكيلبورن، وإيتو ١٩٨٩، وساسكى ١٩٩١)، قد تخلوا عن مفتاح ترتيب الكلمات الأساسى فى لغتهم الأم، واستخدموا مفاتيح لها علاقة بالمعنى فى تفسير الجمل الإيطالية واليابانية؛ ولكن أبناء الإيطالية الذين يتعلمون الإنجليزية، وأبناء اليابانية الذين يتعلمون الإنجليزية احتفظوا بمفاتيحهم الموروثة من اللغة الأم ؛ لأنها مرتبطة بالمعنى ولم يستخدموا المفاتيح الإنجليزية القائمة على ترتيب الكلمات .

بالرغم من أن نزوع المتعلم لاستخدام استراتيجيات فهم قائمة على المعنى أقوى من النزوع لاستخدام استراتيجيات قائمة على القواعد، فهناك أدلة على أن المتعلم يبحث أولاً إن كان هناك توافق فى الإستراتيجية مع لغته الأم، وفى حالة فشل المحاولة واكتشاف فرق كبير بين اللغة الأم واللغة الهدف فإن المتعلم ينزع لاستخدام مفتاح عمومى، وهو القائم على المعنى .

من النتائج المهمة فى هذا السياق، اكتشاف أن أبناء اللغة الإنجليزية الذين يتعلمون اليابانية يحاولون أولاً أن يستخدموا طريقتهم القديمة فى ترتيب الكلمات حتى قبل أن يعرفوا الطريقة اليابانية جيداً، هذا يعنى أن أبناء الإنجليزية يفترضون وجود ترتيب كلمات ثابت أولاً، وتكمن مهمتهم الأولى فى اكتشاف هذا الترتيب، وعندما يعرفون أن اليابانية تضع المبتدأ ثم المفعول به، ثم الفعل فى ترتيب ثابت يستخدمون هم أنفسهم هذا الترتيب بمنتهى الحزم .

خلاصة القول، إن الأبحاث التى أجريت تحت مظلة نموذج المنافسة تبين أن المتعلم يواجه صراعاً بين مفاتيح فهم لغته الأم ومفاتيح فهم اللغة الهدف، ويكمن حل

هذه المشكلة فى أن المتعلم أولاً يلجأ لمفاتيح لغته الأم، ولكن فى حالة اكتشاف أن هناك فرقًا بين لغته الأم واللغة الهدف، يحاول أن يستخدم مفاتيح عمومية تقوم على المعنى فى مقابل التى تقوم على القواعد الصرفية أو النحوية، فى تعلم اللغة الثانية إذن، هناك عملية ضبط للمفاتيح واختيار أيها يصلح للغة الثانية ويصاحب ذلك بطبيعة الحال عملية اعتماد على مفاتيح أكثر من أخرى، الشيء الذى لا نعرفه حتى الآن، هو كيف يعرف المتعلم أى المفاتيح التى تؤدى به للفهم الصحيح وأيها لا تؤدى به للفهم الصحيح، لاحظ باتس ومكوينى (١٩٨١) فى الحقيقة أن متعلم اللغة الثانية حتى بعد إقامة ٢٥ عام فى بلد اللغة الهدف لا يستجيب لمهمة تفسير الجمل بنفس الطريقة التى يستجيب بها ابن اللغة للمهمة .

هناك بعض المشاكل فى تفسير المادة وجمعها فى هذا النموذج بالضبط كما كان الحال فى التوجهات اللغوية، واحدة من تلك الصعوبات هى ما يمكن أن نسميه التفرد فى التفكير، فهل هناك طريقة واحدة فقط للتوصل لنتيجة ما ؟ تصور مثلاً أن المتعلم يرى جملة مثل :

The pencil sees the boys

ويطلب منه الباحث أن يجد مبتدأ هذه الجملة النحوى، وتخيل أيضا أن هذا المتعلم اختار the boys كمبتدأ، هل يفعل المتعلم ذلك لأنه يفضل اختيار الاسم العاقل بناء على استراتيجية عقلية عنده تفضل الاسم العاقل كمبتدأ للجملة؟ وهل يختارون هذا المبتدأ لأنهم يرفضون أن يكون مبتدأ الجملة اسم غير عاقل؟ وفى هذه الحالة تكون استراتيجيتهم اختيار أى اسم إلا الاسم غير العاقل، لم تفرق الأبحاث التى أجريت حتى الآن بين هاتين الاستراتيجيتين المختلفتين .

هناك صعوبة أخرى متعلقة بتحليل النتائج الخاصة بالفرق الجوهرى بين اللغات ذات التوجه النحوى واللغات ذات التوجه المعنوى، واحداً من بين الفروق رياضى، فاللغات ذات ترتيب الكلمات الثابت مثل الإنجليزية تمتلك طريقة واحدة للجملة التقريرية، أما الإيطالية فلها أكثر من ترتيب ممكن كما رأينا، وعلى ذلك فالفرق قد لا يكون فرقاً نحوياً أو دلالياً بل قد يكون فرقًا من نوع الدليل الذى تحتاج أن تثبته أو تدحضه، إذا انطلق الإنسان من موقع لغة أم كالإنجليزية حيث لا يوجد سوى ترتيب واحد ممكن للكلمات فكل ما عليه أن يقرأ أو يسمع الإمكانيات الإيطالية المتعددة

فى ترتيب الجملة ؛ ولكن إذا بدأ المتعلم من موقع لغة أم كالإيطالية، وفى ظل غياب دليل سلبى، فليست هناك طريقة لكى نعرف أن الطرق الإيطالية المتعددة لا تجوز فى الإنجليزية أيضًا، ففى هذه الحالة يسمع المتعلم طريقة واحدة فى الإنجليزية، وقد يعنى غياب الطرق الأخرى من المدخل اللغوى أنها ليست موجودة أو أنها لم ترد بطريق المصادفة، وعلى ذلك التعلم فى حالة المتعلم الإنجليزى الذى يتعلم الإيطالية يقوم على الدليل الإيجابى فقط ؛ ولكن فى حالة الإيطالى الذى يتعلم الإنجليزية فهناك ضرورة لوجود الدليل السلبى أيضًا، وهذه الحقيقة المنطقة تقول : إن تعلم الإنجليزية أصعب من تعلم الإيطالية .

٦-٢ نموذج المراقبة

ربما يكون أكثر نموذج فى أدبيات تعلم اللغة الثانية تأثيرًا هو نموذج المراقبة الذى وصفه كراشن أول مرة عام ١٩٧٧، سوف نصف أولاً أسس هذا النموذج ثم نقد الاعتراضات التى وردت عليه، وسوف نقدم بعد ذلك طرقًا بديلة لتمثيل معرفة اللغة الثانية، هناك خمس فرضيات فى هذا النموذج: الأولى هى فرضية التعلم والاكتساب، والثانية فرضية النظام الطبيعى، والثالثة فرضية المراقبة، والرابعة فرضية المدخل اللغوى، والخامسة فرضية الفلتر العاطفى .

٦-٢-١ فرضية التعلم والاكتساب

افترض كراشن أن لمتعلم اللغة الثانية وسيلتان مستقلتان لتطوير معرفتهم باللغة الثانية، الوسيلة الأولى هى الاكتساب، والثانية هى التعلم .

يقول كراشن : "الاكتساب هى طريقة تشبه تعلم الأطفال للغتهم الأم، فاكتساب اللغة مسألة غير واعية، والمتعلمون لا يدركون أنهم يكتسبون لغة ؛ ولكنهم فقط يتصورون أنهم يستخدمون اللغة لغرض التواصل، ونتيجة الاكتساب فى هذه الحالة هى الأخرى غير واعية وهى كفاءة لغوية أصيلة، فنحن عادة لا نعى قواعد اللغة التى

اكتسبناها، بل يكون عندنا إحساس بما هو صحيح، والجمل الصحيحة تبدو سليمة ونحس بها كذلك، وكذلك نحس بالأخطاء حتى لو لم نكن نعلم أى القواعد تم اختراقها،" (كراشن ١٩٨٢ ص ١٠) .

من بين الطرق الأخرى التى تستخدم لتعريف الاكتساب: التعلم الباطنى، والتعلم غير المنظم، والتعلم الطبيعى .

ويقول كراشن : "الطريقة الثانية لاكتساب كفاءة لغوية هى عن طريق التعلم اللغوى، وسوف نستخدم كلمة "تعلم" للتعبير عن التعلم الواعى للغة وأصولها، ويمكننا أن نقول إن التعلم معرفة عن اللغة، أى قواعدها، ونسمى هذا التعلم أيضًا بالتعلم المنظم،" (كراشن ١٩٨٢ ص ١٠) .

يتصور كراشن أن التعلم يحدث بطريقتين، ويتصور أيضًا أن المتعلم يستخدم المعرفة الواردة من هذين الرافدين لأغراض مختلفة، ولذلك فالمعرفة التى يكتسبها المتعلم يتم تخزينها والتعامل معها بطريقة مختلفة بحسب نوع التعلم، علاوة على ذلك، فالمعرفة المكتسبة من طريق من الطريقين لا يمكن أن تفيد فى غرض الطريقة الأخرى .

كيف يتم استخدام نوعى المعرفة هذين بطريقة مختلفة ؟ فالنظام المكتسب يستخدم لكى ينتج اللغة، فهو ينتج منطوقات لغوية، وفى عملية إنتاج اللغة يركز المتعلم على المعنى وليس على الشكل اللغوى، أما النظام الذى يتعلمه المتعلم فهو مستخدم كحارس ومراقب للمادة المكتسبة، فهو يختبر صحة المنطوق المنتج حسب القواعد التى تعلمها بشكل واعٍ .

٦-٢-٢ فرضية النظام الطبيعى

تنص هذه الفرضية على أن القواعد والعناصر اللغوية يتم اكتسابها بنظام يمكن التنبؤ به، نظام الاكتساب لا يختلف من سياق تعليمى لسياق اكتساب خارج الصف، وتم تحديد هذا النظام الطبيعى من خلال تجميع نتائج دراسات ترتيب المورفيمات التى أسهبنا الكلام عنها سلفًا .

٦-٢-٣ فرضية المراقبة

لقد قلنا سلفا إن المادة المكتسبة فقط هى المسؤولة عن إنتاج الكلام، أما العناصر المتعلمة فلها وظيفتها الخاصة بها فى المراقبة، ولذلك فهى قادرة على تغيير المنتج اللغوى .

ولكن لا يمكن استخدام وسيلة المراقبة تلك فى كافة الأوقات، بل يجب أن تتوفر ثلاثة شروط لكى يعمل المراقب، وبالرغم من أن هذه الشروط ضرورية إلا أنها ليست بالضرورة كافية لأن المراقب قد لا يعمل مع توافرها جميعا، الشروط الثلاثة هى : أولاً الوقت، يحتاج المتعلمون الوقت ليفكروا فى القواعد الموجودة فى نظامهم المتعلم ويستخدمونها (١) . الثانى هو التركيز على الشكل، فبينما يعتبر شرط الوقت مهماً إلا أنه مهم بعملية تركيز المتعلم على الشكل اللغوى، فيجب على المتعلم أن يركز على كيفية قول الأشياء وليس على معانيها فقط . الشرط الثالث هو معرفة القاعدة، يجب على المتعلم أن يعرف القاعدة ليطبقها، فالمراقب على ذلك غرضه ربط النظام المكتسب بالنظام المتعلم فى موقف الاستخدام اللغوى .

٦-٢-٤ فرضية المدخل اللغوى

تعتبر هذه الفرضية جوهرية فى تنظير كراشن لاكتساب اللغة، تعتبر كذلك تكملة لفرضية الترتيب الطبيعى، فلو كان هناك ترتيب طبيعى فكيف ينتقل المتعلم من نقطة لأخرى ؟ تقدم فرضية المدخل اللغوى الإجابة على هذا السؤال، فتعلم اللغة الثانية يتم عن طريق "فهم الرسائل أو تلقى مدخل لغوى مفهوم" (كراشن ١٩٨٥ ص٢) .

يعرف كراشن المدخل المفهوم بطريقة خاصة، فهو قدر من اللغة يسمعه المتعلم أو يقرؤه وهو أعلى من مستوى المعرفة النحوية عند المتعلم بدرجة قليلة، والمدخل الذى يحتوى على تركيبات يعرفها المتعلم فعلاً لا يفيد فى عملية التعلم كثيراً، وكذلك لا يعتبر المدخل الذى يحتوى على تركيبات أعلى من مستوى المتعلم النحوى بكثير مفيداً فى التعلم، فلا يستطيع المتعلم أن يستخدم هذه التراكيب فى وظيفة لغوية، وضع كراشن رمزاً للحالة الراهنة التى يكون عليها المتعلم من المعرفة النحوية بالحرف اللاتينى i

والمدخل الجديد بالرقم ١، ولذلك أصبح مفهوم المدخل المفهوم يعنى 1+I ، ويجب على المتعلم أن يتلقى مدخلاً لغوياً من هذه العينة ليكون مفيداً فى الاكتساب والتعلم .

افترض كراشن وجود جهاز فى المخ خاص بعملية تعلم اللغة، وهو بناء عقلى نولد به يكون قادراً على التعامل مع عمليات اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية، والمدخل اللغوى هو الذى يفعل نشاط هذا الجهاز العقلى ؛ ولكن النوع الوحيد من المدخل الذى يستطيع أن يؤثر فى نظام القواعد الموجود فى عقل المتعلم هو 1+I .

تعتبر فرضية المدخل اللغوى فى تصور كراشن أساسية فى عملية التعلم والاكتساب وأيضاً لها مردودها بالنسبة لفصول اللغة، يقول كراشن: إن الكلام نتيجة للتعلم وليس سبباً له، فلا يمكن تدريسه لأنه يخرج من تلقاء نفسه من خلال بناء المتعلم لقدرة لغوية يستصدرها من المدخل اللغوى المفهوم الذى يتلقاه، ويقول كراشن أيضاً : إنه لو كان المدخل فى دائرة فهم المتعلم ولو كان كافياً ، فإن القواعد الضرورية للمتعلم تتوفر بالضرورة، فلا يحتاج المتعلم أن يتعمد تدريس التركيب التالى فى السلم الطبيعى فإنه سوف يتوفر من تلقاء نفسه بكميات معقولة، وسيراجعه المتعلم ويحلله لو تم الحصول على مدخل لغوى مفهوم (كراشن ١٩٨٥ ص٢) .

لا يترك هذا التصور للمدرس مجالاً للعمل إلا فى محيط توفير المدخل اللغوى المناسب من هذا النوع .

٦-٢-٥ فرضية الفلتر المعنوى

من المعروف أن كل متعلمى اللغة الثانية لا ينجحون فى عملية التعلم بنفس الدرجة، كيف يمكن تفسير تلك الحالة ؟ فى رأى كراشن أن حالات الفشل قد تنتج من عدم تلقى القدر الكافى من المدخل المفهوم ؛ ولكن قد يكون هناك جواب آخر، وهو أن هناك عنصراً معنوياً مسؤول عن هذه الحالة، نقصد بالعناصر المعنوية هنا أشياء مثل التوجه، والحافز، والثقة بالنفس، والقلق، ويقترح كراشن وجود هذا الفلتر المعنوى الذى لو نشط لأعاق وصول المدخل المفهوم للمتعلم ولو حدث ذلك لما كانت هناك عملية تعلم، ولو كان الفلتر غير نشط أو غير نشط جداً ولو كان المدخل اللغوى مفهوماً لوصل إلى البناء العقلى ولحدثت عملية التعلم .

الفلتر المعنوى فى تصور كراشن هو المسؤول عن الفروق الفردية فى التعلم بين شخص وآخر، وهو أيضًا الفاصل الحقيقى بين تعلم اللغة الأولى عند الأطفال وتعلم اللغة الثانية ؛ لأن تعلم الأطفال للغة لا يستخدم هذا الفلتر، يقول كراشن (١٩٨٢ ص٣١) : إن "الفلتر المعنوى وفرضيته يرصدان العلاقة بين العناصر النفسية المعنوية، وتعلم اللغة الثانية من خلال افتراض أن المتعلمين يختلفون بعضهم عن البعض الآخر فى مقدار التعلم حسب قوة هذا الفلتر وفاعليته، فالمتعلمون الذين لا يمتلكون توجهًا إيجابيًا ناحية تعلم اللغة الثانية لن يسعوا للحصول على مدخل لغوى مفهوم، وسوف يكون الفلتر المعنوى عندهم عالى ونشط حتى لو كان يمكنهم فهم الرسالة اللغوية، ولن يصل المدخل اللغوى لهذا البناء العقلى المسؤول عن التعلم، أما الأشخاص الذين يمتلكون توجهًا مشجعًا على تعلم اللغة الثانية فإنهم لن يسعوا للحصول على مدخل لغوى مفهوم كاف فحسب ؛ بل إنهم أيضًا لن يتأثروا بالفلتر وسيصل المدخل اللغوى عندهم لمكانه فى العقل .

يبرر مفهوم الفلتر المعنوى الفشل فى تعلم اللغة الثانية بأمر من اثنين: أولاً عدم القدرة على الحصول على مدخل لغوى مفهوم كافٍ وثانيا نشاط الفلتر المعنوى، ولذلك فتعلم اللغة له شرطان هما توفر المدخل اللغوى المفهوم والنشاط القليل للفلتر المعنوى (كراشن ١٩٨٢ ص٣٣) .

٦-٣ انتقاد نموذج المراقبة

سوف نركز فى هذا القسم على المشاكل الموجودة فى تصورات كراشن عن تعلم اللغة الثانية، وسوف نركز بعد ذلك على نظريات بديلة، انظر الفصلين الثامن والتاسع لمناقشة أكثر عمقًا .

هناك عدد من الصعوبات النظرية فى تصور كراشن عن كيفية تعلم اللغة الثانية، سوف نتعامل هنا مع بعض هذه النقائص الأكثر وضوحًا وسوف نتعامل مع مفردات نظرية كراشن الخمسة [٢] .

فيما يخص الفرق بين التعلم والاكتساب، فإنه من البديهى أن يكون لكل متعلم طريقته الخاصة فى تقبل المعلومات ؛ ولكن المسألة الحقيقية هى ما إذا كان المتعلم يطور نظامين مستقلين أم لا، كان كراشن واضحاً بهذا الشأن عندما قال : إن العناصر التى نتعلمها لا يمكن أن تكون جزء من العناصر المكتسبة ؛ ولكن إن كان الدليل على وجود النظام المكتسب هو الحديث العفوى السيال غير المنقطع، فإنه من غير الحكمة أن نفترض أن أى عنصر تم تعلمه بشكل واعٍ لن يصبح ضمن هذا النظام أبداً، وليس من الحكمة أيضاً، أن نزعم أن العناصر التى نتعلمها بخصوص قاعدة نحوية ما مثلاً ستكمن فى مكان مختلف من العقل الإنسانى، فهذا ليس من العقل أو حتى من العملية .

هناك اعتراض آخر على الفرق بين التعلم والاكتساب، وهو اعتراض نابع من الأشخاص الذين يتعلمون اللغة الثانية فى إطار الصف فقط، ولو تبنينا منظور كراشن لأتضح لنا أن مثل هؤلاء الناس سيكون لديهم نظام قواعد متعلم فقط، ذلك لأنهم لا يملكون طريقة لاكتساب عناصر لغوية لبناء نظام مكتسب، تذكر أيضاً أن كراشن يزعم أن الحديث لا ينبع إلا من النظام العقلى المكتسب، فكيف بدون هذا النظام يستطيع المتعلم فى الصف أن ينتج منطوقاً لغوياً فى اللغة الهدف ؟

هناك اعتراض ثالث على هذا الفصل ينبع من نظرية التخطيئ وإمكانيته، لم يقدم كراشن أى دليل على أن التعلم والاكتساب نظامان منفصلان فعلاً، ولم يقدم لنا كذلك أدوات بحث يمكن أن نستخدمها للوصول لتلك النتيجة، ولذلك فغياب المعايير هنا لا يمكننا من تقييم النظرية والادعاء، الفرضية مثيرة ولكنها تقف عند هذا الحد فقط .

فيما يخص فرضية المراقبة فإن أحد ادعاءاتها هو أن المراقب يتكون من العناصر التى تم تعلمها، ووظيفة المعرفة المتعلمة الوحيدة هنا هى التحكم فى المنطوقات من حيث الصحة من عدمها، وعلى ذلك فالمراقب مفيد فقط فى الإنتاج وليس مفيداً أبداً فى التلقى والفهم، إن كان الحال كذلك فكيف يفهم الطلاب فى سياق الصف اللغة المقدمة لهم لو أنهم لا يملكون نظاماً مكتسباً ؟ سأقدم فيما يلى حكاية بسيطة تصف كيف أن المعلومات المتعلمة بشكل واعٍ فى الصف تفيد فى الفهم أيضا: "فى مرة من المرات كنت أسمع الراديو، وسمعت المذيع يقول : wagunaa kageki, kamigami no kasoware ولما كنت أعرف أن kageki تعنى "الأوبرا"، وأن kamikami Z إما تعنى "الله"، أو "الشعر"، أو "الورق" ولما كنت أعرف أيضاً أن اليابانية تمتلك قاعدة محدودة فى فاعليتها نسبيا

تقول : إنك قد تنتج جمعًا بتكرار الكلمة ذاتها بشكل كامل فقد تصورت أن kamigami يجب أن تكون جمعا لكلمة "الله"، وأن كلمة wagunaa يجب أن تعنى الموسيقار فاجنر، وأن الكلمة الأخرى هى الشفق، فأطفأت الراديو لكى لا أسمع فاجنر (جريج ١٩٨٤ ص٨٣) .

وقال جريج : إنه استخدم فى تلك الحالة المعرفة التى تعلمها وليست التى اكتسبها لأنه لم يستخدم تلك القاعدة الخاصة بالجمع أبداً، وقال أيضًا : إن تلك القاعدة أسعفته كى يغلق الراديو فى الحال قبل أن يضطر للاستماع إلى فاجنر .

علاوة على الدليل المأخوذ من القصص والذى يجب أن يكون متوفراً عند كل شخص منا تعلم لغة أجنبية هناك صعوبات فى اختبار تلك الفرضية، فلما لم تكن هناك معايير واضحة لتحديد متى يعمل المراقب؟ ومتى لا يعمل؟ ، يكون هناك اضطراب فى معرفة حالة معينة وتبريرها عندما يكون هناك تركيز واضح على الشكل ولكن الإنتاج خاطئ، وليست هناك بطبيعة الحال طريقة لنعرف بها مدى صحة مثل تلك الفرضية القوية ما دمنا لا نعرف متى تعمل ومتى لا تعمل، هذا لا يعنى أن المتعلم أو حتى ابن اللغة لا يراقب منطوقاته لأن هذا يحدث بطبيعة الحال، فإصلاح الذات هو نتيجة للمراقبة، النقد هنا موجه للمسألة النظرية والربط بين المراقب والنظام المتعلم .

وفيما يخص فرضية الترتيب الطبيعى فقد قلنا فى الفصل الرابع إنها قامت على أساس من دراسات ترتيب المورفيمات فى الإنجليزية، وتكلمنا أيضًا عن الصعوبات النظرية والمشاكل الإجرائية فى تلك الدراسات، وقلنا إنه من الصعب أن نستخدم نتائجها لدعم فرضية الترتيب الطبيعى، ويكفى أن نقول الآن : إن هناك فروق فردية فى نتائج دراسات قياس استخدام المورفيمات، بل إن الاختبارات كلها لم توضح نفس النزعة فى ترتيب المورفيمات، واستخدم الباحثون فرضية المراقبة ليبرروا الفروق الفردية، ومن الواضح حتى الآن أن الفرضيات الثلاثة التى تناولناها فى هذا القسم من الفصل مرتبطة بعضها بالبعض الآخر والمقدمات النظرية لدعم فرضية تستخدم مع باقى الفرضيات، فإن فرضية الفرق بين التعلم والاكتساب مثلاً استخدمت لتبرر وجود الفلتر وتبرهن عليه، ولذلك فحجج التى استخدمها كراشن تسند بعضها ولا تستند لعنصر خارجى تجريبى مما يجعلها فارغة المحتوى .

سوف لن نتكلم هنا كثيراً عن فرضية المدخل اللغوى لأن فكرة المدخل هى أساس الفصل الثامن، الفرضية فى حد ذاتها ليست محددة بخصوص تعريف مستويات المعرفة، ولذلك فإن كنا نريد أن نثبت صحة هذه الفرضية فمن المفروض أن نجد طريقة لتعريف المستويات اللغوية لكى نعرف ما إن كان المدخل المقدم للمتعلم يحتوى على تدرج مستويات أو على مستوى يفوق مستواه بخطوة أم لا ؛ ولكن كل ما يفعله كراشن هو أنه يقول : نحن نكتسب عندما نفهم تركيبًا أكثر تعقيداً من الدرجة التى نحن عليها"، وأن " هذا يتم بمعونة السياق أو المعلومات غير اللغوية المتوفرة" (كراشن ١٩٨٢ ص٢١)، علاوة على ذلك، فنحن لا نعرف ما هى الكمية المطلوبة من المدخل لتكون كافية للاكتساب .

علاوة على كل ذلك، فكيف تستطيع المعلومات غير اللغوية أن تفيد فى فهم المدخل إن كان الفهم يعنى الفهم على مستوى المعنى فى تصور كراشن؟ ، نحن نستطيع أن نفهم أشياء أعلى من مستوانا فى القواعد ولكن كيف نستطيع أن يؤثر ذلك فى فهمنا للقواعد؟ ، يقول جريج (١٩٨٤ ص٨٨) : إنه من الصعب أن نفهم كيف أن معلومات غير لغوية تساعدنا على فهم ضمير الغائب فى الفعل الإنجليزى .

أما بخصوص الفلتر المعنوى الذى يمنع المدخل اللغوى الحيوى فى عملية التعلم من الوصول إلى منطقة التعلم فى العقل فهو الذى يفرق بين متعلم وآخر، وهذه فرضية تبرر لماذا يتعلم بعض الناس ولا يتعلم البعض الآخر؟ ، وهى أيضا فرضية قامت لتبرير الفروق بين الأطفال والبالغين من المتعلمين، فالفلتر ليس موجوداً أو على الأقل ليس فاعلاً فى حالة الأطفال على حين أنه فاعل جداً فى حالة البالغين ؛ ولكن كراشن لم يقدم لنا طريقة لعمل هذا الفلتر، من وظائف الفلتر التى حددها دلى، وبرت، وكراشن (١٩٨٢) أنه يحدد ما هى العناصر اللغوية التى سيتعلمها الفرد وما هى العناصر التى ستهمل، ولكن كيف لعنصر معنوى أن يحدد هذا التفضيل؟

قدم لنا جريج (١٩٨٤) مثل شخص من أبناء اللغة الصينية يمتلك كفاءة مقاربة لأبناء اللغة فى الإنجليزية، هذا المتعلم لم يكتسب بعض القواعد بالرغم من مهارته العالية، حسب نظرية كراشن الفلتر المعنوى هو المسؤول عن غياب تلك القواعد البسيطة ؛ ولكن السؤال هنا هو كيف يمرر الفلتر أغلبية قواعد الإنجليزية الساحقة ويمنع قليلاً منها فى منتهى البساطة كضمير الغائب على الفعل المفرد الغائب؟

بينما كنا ناقدين لفرضيات كراشن الخمس واصلاحياتها كنظرية شارحة لما يحدث فى تعلم اللغة الثانية ؛ إلا أنه من الضرورى أن نعترف بأهمية الأفكار التى طرحها وأبحاثه فى حقل تعلم اللغة الثانية، فكل فرضية أثارت عدداً لا يحصى من المشاريع البحثية ودفعت العلم خطوات ثمينة إلى الأمام، ومع ذلك فإن هناك أسباباً قوية تجعلنا نتشكك فى مادة تلك الفرضيات والأهمية التى اكتسبتها .

٦-٤ أنماط بديلة لتقديم المعرفة

كيف إذن نستطيع أن نصف أنماط المعرفة المختلفة التى يمتلكها متعلم اللغة؟ من بين الطرق أن نعتبر المعرفة نوعاً من الخط الذى يمتد بين نقطة المعرفة الباطنية إلى نقطة المعرفة الظاهرة، يمكن تعريف المعرفة الباطنية بالحدس اللغوى الذى يتصرف المتعلم بناء عليه، أما المعرفة الظاهرة فهى المعلومات التى نعرفها بشكل واعٍ عن اللغة، أى القواعد التى يمكن سردها [٣]، يمكن استخدام نوعين من المعرفة لإنتاج منطوقات، ويستطيع ابن اللغة والمتعلم معاً أن يستخدما النوعين إلا أن ابن اللغة لا يعتمد على المعرفة الظاهرة إلا بشكل أقل من اعتماده على المعرفة الباطنية، والعكس صحيح بالنسبة لمتعلم اللغة، يساعدنا تصور المعرفة اللغوية بهذا الشكل على أن نفهم كيفية انتقال المعرفة الظاهرة إلى معرفة باطنة، وذلك بالتدريب، والممارسة، ويساعدنا هذا التصور كذلك على أن نفهم كيف يتعرف ابن اللغة على معلوماته الباطنية ؟ وذلك عن طريق التحليل اللغوى .

لاحظ بيالستوك، وشاروود (١٩٨٥) وجود عنصرين مهمين هما تنظيم المعرفة والتحكم بها، أى السرعة والكفاءة التى نستطيع أن نتعامل بها مع تلك المعرفة، وكانت لهما أربع ملاحظات بخصوص معرفة المتعلم النحوية .

كانت الملحوظة الأولى هى أن حجم التحليل ومداه لنظام القواعد عند المتعلم ليس العامل الوحيد فى تطوير المعرفة، فالمعرفة عند متعلم اللغة تختلف كماً وكيفاً عن المعرفة عند ابن اللغة (بيالستوك، وشارود سميث ١٩٨٥ ص١٠٦)، هذا ادعاء يخص الفروق الكمية والكيفية فى المعرفة بين ابن اللغة ومتعلمها، لا يختلف المتعلم عن ابن اللغة فى كيفية تحليل المعلومات والمعرفة اللغوية فحسب، بل يختلف الطرفان أيضاً فى حجم ما يعرفه كل منهما عن النظام اللغوى ككل، الفروق الكيفية مهمة لأنها تحدد قدرة الشخص على استخدام اللغة لأغراض مختلفة .

الملحوظة الثانية هى أن التعقيد والعمق المتزايدين فى تحليل التصورات العقلية للمعرفة اللغوية لا يعنى بالضرورة اقترابًا من الأشكال اللغوية والتراكيب المستخدمة فى اللغة الهدف (بيالستوك، وشارووود سميث ١٩٨٥ ص١٠٦ - ٧)، لقد قلنا سلفًا إن القدرة المتزايدة على تحليل المعرفة اللغوية لا يعنى بالضرورة صحة لغوية، وهذا يستدعى السؤال ما هو التحليل المتزايد للمعرفة اللغوية والتراكيب؟ فى الكثير من الأحيان يستخدم المتعلم ما يمكن أن نسميه بالأنماط سابقة التجهيز أو الوحدات اللغوية الجامدة، هذه الأنماط هى الوحدات اللغوية التى ليس لها تحليل داخلى، يقول هاكوتا (١٩٧٦ ص٣٣٣): إن "الأنماط سابقة التجهيز تساعد المتعلم على القيام بوظائف لا تساعده معرفته اللغوية بعد بالقيام بها، ويحدث ذلك عن طريق تخزين تلك الوحدات فى الذاكرة كمفردات كبيرة نسبيًا، فمن المهم للمتعلم أن يكون قادرًا على القيام بوظائف لغوية معقدة من البداية، وتقوم الأنماط سابقة التجهيز بالوفاء بتلك الحاجة، وعندما يتطور نظام القواعد فى عقل المتعلم بمرور الوقت تدخل الأنماط سابقة التجهيز إلى البنية الداخلية لقواعد المتعلم" .

انظر على سبيل المثال الجمل التالية والمأخوذة من طفل يتعلم اللغة الثانية :

lookit like that

lookit, chicken

lookit, gas

lookit four

من المفترض أن يكون الطفل قد استخدم مركب lookit لجذب انتباه شخص آخر ولا يعرف أن هذا المركب مكون من كلمتين ؛ ولكن بعد فترة من الزمن أنتج نفس الطفل الجمل التالية :

get it, Carlos

get it

stop it

قد نفترض من تلك المادة أن الطفل استطاع أن يحلل lookit إلى كلمتين هما look و it ، وهذا هو الذى سمح له بأن يطور نفسه وينتج مادة كالجمل الثلاثة التى رأيناها توًا، ولكن تلك المادة لا تقدم أى دليل على صحة هذا الافتراض والتخيل .

الملحوظة الثالثة، هى أن إعادة تحليل المتعلم لقواعد اللغة الوسط لا يعنى بالضرورة ارتفاعًا فى مستوى التعقيد من حيث عمق التحليل (بيالستوك، وشيرود سميث ١٩٨٥ ص١٠٧)، لا تعنى إعادة التحليل أن المتعلم يمشى فى اتجاه تراكيب اللغة الهدف الصحيحة ولا يعنى كذلك أن التحليل نفسه أصبح أعمق، تذكر فى الفصل الثالث قدمنا مثلاً لمتعلم أنتج جملة من أمثال :

I wanted him to come

I persuaded him to come

ولكن بعد فترة أنتج نفس المتعلم الجملتين التاليتين :

I enjoyed talking to my teacher

I stopped sending packages to my friend

فى المرحلة الأولى، أنتج المتعلم مصادراً فقط ؛ ولكنه أنتج فى المرحلة الثانية مركبات تحتوى على ing فقط، لقد حدثت عملية إعادة تحليل للقاعدة ولكنها ليست أعمق ولا يمكن اعتبار المرحلة الثانية بسبب تلك المحاولة أكثر قربًا لقواعد الإنجليزية من المرحلة الأولى، إذا نظرنا للمسألة من حيث التعقيد لوجدنا أن المرحلة الثانية أقل تعقيداً من الأولى ؛ لأن الأولى فيها استخدام مفعول به مع المصدر وهناك أيضًا استخدام حالة إعرابية مع الضمير .

الملحوظة الرابعة ، هى أن تزايد الكفاءة وازدياد عمق التحليل اللغوى لا يعنيان بالضرورة ارتفاع المعرفة الواعية لدى المتعلم (بيالستوك، وشارود سميث ١٩٨٥ ص١٠٧)، لا يعتمد استخدام نظام ما صحيح أو غير صحيح فى مقابل استخدام اللغة الهدف بأنظمتها وتصنيفاتها على معرفة المتعلم الواعية بهذا النظام ولا على قدرته على الكلام عن هذا النظام وتفسيره ، ولكن الشىء الذى نستفيده من ارتفاع درجة التحليل اللغوى هو أن المتعلم يستطيع أن يستخدم هذا النظام بشكل أفضل ولكنه لا يساعد فى المعرفة الواعية به، وعلى ذلك فإن تحديد المكونات الأساسية لعبارة جامدة سابقة التجهيز يسمح للمتعلم أن يستخدم هذه المكونات فى سياقات لغوية أخرى، ولكن ذلك لا يعنى بالضرورة ارتفاع الوعى .

أشار مكلوفلين (١٩٩٠) إلى أن هناك مفهومين مهمين فى استخدام اللغة الثانية، هما الآلية وإعادة التركيب، تشير الآلية إلى قدرة المرء على التحكم فى معرفته اللغوية، ويتحتم على المرء فى الأداء اللغوى أن يجمع مهارات كثيرة من مجالات اجتماعية، وحسية، وعقلية، وبقدر ما يصبح استخدام تلك المهارات روتينيًا بقدر ما يصبح استدعاؤها للعمل أكثر سرعة وسهولة .

ويشير مفهوم إعادة البناء إلى التغيرات التى تحدث للصور العقلية الكائنة كنتيجة لمعرفة جديدة، ويجب أن تكون تلك التغيرات غير ذات صلة بمرحلة سابقة وتختلف عنها كيفيًا، التعلم يعنى إدخال معلومات جديدة، ويجب أن يتم ترتيبها وتنظيمها فى إطارها المناسب، وتضمين تلك المعلومات يعنى بالضرورة حدوث تغييرات فى بعض جوانب هذا النظام، وهذا هو إعادة البناء وليس التعلم لذلك إعادة للبناء .

هناك افتراض ضمنى ينبع من النظر لتعلم اللغة الثانية من جانب هذين المفهومين، وهو أن الإنسان يمتلك قدرة محدودة على تعاطى المعلومات، فمن الجوهرى للإنسان حين يتعاطى معلومات جديدة أن يعرف كيف يتعامل معها وينظمها ويخزنها، ولما كانت قدرة الإنسان محدودة فإنه بقدر ما تصبح المعلومات المخزنة أكثر مباشرة وأسهل فى الاستدعاء كلما كانت هناك مساحة أكبر للمزيد من المعلومات الجديدة، والطاقة على التعاطى محدودة لذلك يجب الاقتصاد فى توزيعها واستخدامها إن كان للتواصل اللغوى أن يكون فعالاً، هذا يعنى أن قراءة مقالة علمية معقدة لن يتم بكفاءة عالية لو نقرأ، والتلفزيون يعمل بقدر ثمين من التركيز المحدود يذهب من المقال للتليفزيون، ولو لم يكن هناك ضغط على تركيزنا لتمت قراءة المقالة بسهولة وفى وقت أقصر .

٦-٤-١ الآلية

عندما يكون هناك ربط دائم ومتسق بين نوع معين من المدخل اللغوى، وأنماط محددة من المنتج اللغوى نستطيع أن نقول : إن هناك مباشرة، هذا يعنى أن ارتباطًا ما قد تكون، وهى الظاهرة التى تستطيع أن تلاحظها نسبيًا فى المداخلة التالية التى تجرى بين شخصين يتقابلان فى الممر ويتجه كل منهما نحو الآخر :

Hi

Hi, how are zou

fine, and you

fine.

روتين هذه المحادثة مباشر وعفوى أوتوماتيكى لدرجة الكثير من الناس يردون على مثل تلك الأسئلة حتى قبل أن تسئل، وقد يجيب الناس فى بعض الأحيان على سؤال خطأ بهذه الطريقة .

ناقش كروكس (١٩٩١) أهمية ترتيب الشخص لكلامه مسبقًا ومراقبته له، ففى مرحلة التخطيط تلك، يستطيع المتعلم أن يفكر فى ما يريد أن يقوله والتراكيب التى سيستخدمها، يعنى هذا أن للمتعلم اختياره بشأن التراكيب والتدريب عليها، وإن كان التدريب أساسيًا وسيؤدى فى النهاية إلى الآلية فإن اتخاذ القرار بشأن أى التراكيب ستستخدم يؤثر حتمًا على الاستخدام المستقبلى للغة، ويزعم كروكس أن التخطيط هو الذى يحدد أى عناصر اللغة الوسط سوف تنعم بميزة الآلية فى الاستخدام،

قدم بيالستوك (١٩٧٨) نفس الفكرة عندما قال : إن المعرفة الخارجة قد تصبح باطنية وعميقة بالممارسة والاستخدام، وقد تحدث الممارسة بالطبع فى الفصل أو من خلال تخطيط المتعلم المسبق لما يريد أن يقوله فى المنتجات اللغوية، وقال شارود (١٩٨١ ص١٦٦) : "يمكن تخطيط بعض عناصر اللغة الثانية مسبقًا فى الأداء اللغوى بشكل كامل باستخدام المعرفة السطحية الخارجية وإذا تكرر هذا النشاط مرة ومرات، فمن الممكن أن نقول فى مثل هذا السياق إن عدداً من التراكيب اللغوية التى تم تخطيطها بعناية وبطأ سوف تصبح جزء من السلوك اللغوى الآلى".

هناك أدلة من دراسات تجريبية تدعم فائدة التخطيط وميزته فى تطوير مستوى تعقيد المنتج اللغوى (كروكس ١٩٨٩، وإليس ١٩٨٧، وويليامز ١٩٩٠) .

دور المراقبة مهم أيضًا، يجب أن نفرق هنا بين المراقبة التى حددها كراشن كعنصر من عناصر نظريته فى تعلم اللغة الثانية والمراقبة التى تشير إلى وعى الفرد بحديثه ومنطوقه، فى هذا المعنى الأخير نستطيع أن نتصور متعلمًا ما يراقب حديثه فيجد أنه يستخدم شكلاً ناجحًا وصحيحًا لفعل ما، وهو لذلك سوف يستخدمه فى

محادثة تالية، ولذلك فمن خلال المراقبة الواعية لحديثنا نستطيع أن نحدد المنطوقات الصحيحة والناجحة ونستخدمها كأساس لممارسات مستقبلية أخرى (كروكس ١٩٩١) .

الطريقة الثانية لتعاطى المعلومات اللغوية طريقة تسمى بالتعاطى تحت السيطرة، الرابطة هنا لم يتم بناؤها من خلال الاستعمال المتكرر لتركيب صحيح، بل إن هناك ضرورة للتحكم فى الوعى، وعلى ذلك فيجب أن نتوقع استجابة بطيئة، تخيل نفسك مثلاً تتعلم اليابانية وفى موقف يماثل الموقف الذى تكلمنا عنه سلفًا وسألك أحدهم باليابانية عن الحال، فإن الرد لن يأتى بسهولة أو بطريقة آلية، بل إنك ستحتاج بعض مجهودك الذهنى لكى تبحث عن الإجابة المناسبة .

كيف تحدث عملية التعلم إذن داخل هذا الإطار النظرى ؟ يقول مكلوفلين، وروسمان، ومكلويد (١٩٨٣ ص١٣٩ - ١٤٠): "تتضمن عملية التعلم نقل المعلومات اللغوية للذاكرة طويلة الأجل وبعد ذلك يتم التحكم فيها بعمليات محسوبة ومقننة، هذه العمليات هى المسؤولة عن انسياب المعلومات إلى الذاكرة طويلة الأجل ولذلك يمكن اعتبارها هى التى تمهد للآلية، وتساعد المتعلم على الانتقال لمراحل أكثر تعقيدا" .

يتعلق الفرق بين العمليات المحسوبة والعمليات الآلية بخلق روتين معين وأيضًا بالذاكرة طويلة الأجل، ولا يتعلق الأمر بالمعرفة الواعية كما يفترض نموذج كراشن، وليس فى المسألة فصل بين المرحلتين فالعمليات الآلية تستدعى بالضرورة وجوداً سابقًا للعمليات المحسوبة .

يحدث تعلم اللغة الثانية حسب هذه النظرية إذا باستخدام عمليات محسوبة فى البداية، ولكن بمرور الوقت، وتزايد الخبرة فى مواقف لغوية معينة يبدأ المتعلم فى استخدام اللغة بطريقة أكثر آلية، وبذلك يوسع مساحة من عقله الواعى لمعلومات لغوية جديدة تحتاج أن تدخل فى العمليات المحسوبة .

هناك طرق كثيرة، يستطيع المتعلم من خلالها أن يتعامل مع تعلم اللغة الثانية، ويعتمد هذا الاختلاف فى معظم الأحيان على اختلاف تركيز المتعلم، هناك متعلم يركز على النواحى الشكلية من اللغة الثانية ويتعامل معها بشكل محسوب، من الغالب أن يكون هذا هو نوع المتعلم الذى يخرج من سياق التعلم فى الصف، وهناك متعلم يركز على الأداء اللغوى فى سياق اجتماعى ويتعلم بالمحاكاة، ولا يعكس هذا السياق

بالضـرورة آلية فى الأداء ؛ ولكنه فى نفس الوقت لا يعكس اهتـمامًا واعـيًا من قـبل المتعلم، وهناك حالة أخرى يصل فيها المتعلم لآلية تامة فهو يستخدم اللغة الثانية فى سياقات تواصل دون تفكير واعٍ فى الشكل اللغوى .

٦-٤-٢ إعادة البناء

الفكرة المهمة الثانية هى إعادة البناء، وهى عملية تحدث عندما تكون هناك تغييرات كيفية فى تصورات المتعلم عن اللغة الثانية ومعلوماته عنها، وفيما يخص تعلم اللغة عند الأطفال وصف مكلوفلين المسألة كما يلى: "تحدث عملية إعادة البناء عند الطفل وهى مسألة تمثل انقطاعا بين مرحلة سابقة ومرحلة تالية فى التطور اللغوى، وكل مرحلة تمثل تنظيماً جديداً داخلياً وليس مجرد إضافة معلومات | (مدلوفلين ١٩٩٠ ص١١٧) .

فإذا تمت أضافة عنصر للنظام وفقط فلن يكون هناك إعادة بناء ؛ ولكن إن تمت إضافة عنصر جديد للنظام وغير هذا العنصر ترتيب النظام مما استدعى إعادة للتنظيم فيه فإن إعادة البناء تكون قد تمت .

علل ليتباون (١٩٨٥ ص١٧٧) حدوث إعادة البناء بما يلى: "تحدث إعادة البناء لأن اللغة عبارة عن نظام تراتبى معقد يقوم بعضه على بعض، ولا يعمل بشكل منطقى من نقطة رأسية لأخرى على خط واحد، وقد تعنى الأخطاء الكثيرة حدوث تعقيد فى منطقة ما أو زيادة الصحة اللغوية فى منطقة أخرى، وقد يحدث الخطأ على إثر تعميم لعنصر جديد متعلم أو بسبب حمل زائد من التعقيد أو غير ذلك من الأسباب" .

كثيراً ما يعبر الباحثون عن نتيجة إعادة البناء بما يمكن تسميته بالسلوك على شكل حدوة الحصان، يتضمن هذا النوع من السلوك ثلاث مراحل من الاستخدام اللغوى، فى المرحلة المبكرة ينتج المتعلم شكلاً لغوياً يطابق مواصفات اللغة الهدف، وفى المرحلة الثانية يبدو أن المتعلم قد حسر ما تعلمه فى المرحلة الأولى، ولذلك تجد أن السلوك اللغوى فى هذه المرحلة يختلف عن قواعد اللغة الهدف، تشبه المرحلة الثالثة المرحلة الأولى فى أنها تطابق أنماط اللغة الهدف وقواعدها .

قدم ليتباون (١٩٨٣) مادة من متعلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية فى سياق الصف، واختبر استخدام ing عند طلاب الصف السادس، والسابع، والثامن من المتعلمين، أنتج طلاب الصف السادس الجملة التالية :

he is taking a cake

بينما أنتج طلاب الصف السابع الجملة التالية:

he take a cake

كيف يمكن أن نفسر هذه الخسارة الواضحة فى المعلومات عن اللغة الإنجليزية التى تظهر من الجملة الثانية ؟ فسرت ليتباون المسألة بأن هؤلاء الطلاب درسوا فى البداية الزمن المستمر فقط، ولما لم يكن أمامهم ما يقارنونه به فى الإنجليزية فقد تصوروا أنه يعبر عن الزمن البسيط فى الفرنسية، هذا يعنى أنهم لم يجدوا أمامهم شكلاً آخر للفعل المضارع البسيط لكى يعرفوا حدود استخدام المستمر الذى عمموه حتي على مناطق ليست له فى الإنجليزية ؛ ولكن لما تعلم الطلاب المضارع البسيط كان لزامًا عليهم أن يدرسوه ويتعلموا استخدامه، كما كان لزامًا عليهم أن يعيدوا تعريف المضارع المستمر ويغيروا حدوده التى صنعوها سلفًا، تتضح عملية إعادة البناء هنا من خلال التراجع فى نسب الصحة فى الإنتاج اللغوى والتراجع فى نسب الاستخدام أيضًا، المسألة تحتاج إلى وقت لكى يستطيع المتعلمون إعادة البناء بشكل ناجح، واستخدام المضارع البسيط والمستمر بطريقة تتوافق مع اللغة الهدف ؛ وهذا ما ينتج شكل حدوة الحصان فى السلوك اللغوى .

تقدم جاس وأرد (١٩٨٧) مثلاً آخر على عملية إعادة البناء، وقد درس الباحثان التداخل بين المعجم والقواعد حيث قدما لمجموعتين من المتعلمين مهمة اختبار صحة لغوية مكونة من أربعة أنواع من الجمل، وكان هناك تمييز معجمى فى المستوى الأدنى أقل منه فى المستوى الأعلى، فلم يؤثر اختلاف المفردات فى نفس المواقع النحوية على أحكامهم بصحة الجمل الإنجليزية، نستطيع أن نحلل هذه النتيجة بأن نقول: إن الطلاب فى المراحل المبكرة يفسرون الجمل بحسب القواعد النحوية، ويتجاهلون العناصر المعجمية والدلالية فى الجملة، وظهرت أهمية العناصر المعجمية والدلالية فى المراحل الأعلى من التعلم، هذا يعنى أن الطلاب يبدأون بقاعدة معينة يتصورون أنها تغطى كل

حالات النمط التركيبى المعين، تحدث مرحلة ثانية عندما تتاح أمامهم قاعدة جديدة، يصبح أمام الطالب فى هذه الحالة اختياران: إما أن يتراوح بين التركيبين، وإما أن يغير التركيبين ويبدل استخدامهما فى حالات مختلفة حتى يستطيع أن يدرك السياق الصحيح لكل منهما، وهذا يعنى حدوث اختلال فى النظام القواعدى عند الطالب، وهذا الاختلال هو أصل عملية التغير اللغوى .

تعاملنا فى هذا الفصل مع العناصر النفسية فى تعلم اللغة الثانية، وسوف نتعامل مع مسائل نفسية أخرى فى الفصل التاسع، لقد مثلنا لكل نقط البحث فى الموضوع وركزنا على كيفية تنظيم متعلم اللغة الثانية لمعلوماته اللغوية فى عقله، وكيفية استخدام المتعلم لمعرفته اللغوية، وكيفية تأثير التعلم على نظام قواعد اللغة الهدف .

الهوامش

(١) افترض كراشن (١٩٨٥ ص ٢) أنه يجب توفر شرطان فقط هما : المعرفة بالقاعدة، والتركيز على الشكل، وسقط شرط الوقت بعد أن بينت أبحاث هولشتين وهولشتين (١٩٨٤) أن عدم التركيز على الشكل يغيب شرط الوقت، هذا يعنى أن التركيز على الشكل مهم ؛ ولكن بدونه ليس لعامل الوقت أهمية كبيرة فى إنتاج المتعلمين .

(٢) انظر جريج ١٩٨٤، وماكلوفلن ١٩٧٨، و١٩٨٧ للميزد .

(٣) يفترض هذا نوعًا من الصحة فى القواعد اللغوية ؛ ولكن هذا ليس صحيحًا فمعظم المعرفة التى يمتلكها ابن اللغة أو المتعلم لا يمكن الكلام عنها وسردها، يعطينا ساليجار ١٩٧٩ مثلاً مناسبًا على ذلك، هذا المثل لطفل ابن تسع سنوات يجيد لغتين، ويعرف الفرق بين أدوات التنكير فى الإنجليزية عن طريق الأداء، ب الطفل وجود أداتين بأن واحدة تستخدم للعاقل وواحدة لغير العاقل، وقال إن an تستخدم للعاقل بينما تستخدم a لغير العاقل ؛ ولكنه فى الحقيقة يستخدم الأدوات بشكل صحيح بينما يفسرها بشكل غير صحيح .

الفصل السابع

اللغة الوسط فى السياق

يركز هذا الفصل على العوامل الاجتماعية والخارجية التى تؤثر فى بناء اللغة الثانية وتعلمها واستخدامها، الفكرة الأساسية فى أبحاث تعلم اللغة الثانية القائمة على طرق علم اللغة الاجتماعى، هى أن اللغة ليست ظاهرة جامدة منعزلة حتى فى نقطة زمنية واحدة، تؤثر عوامل خارجية كجنس المتعلم والمكانة الاجتماعية للأفراد المشاركين فى الخطاب على إنتاج المتعلم لمادة لغوية فى اللغة الهدف، النتيجة هى أن المتعلم ينتج أشكالاً لغوية مختلفة بحسب العامل الخارجى، سوف نبدأ مناقشتنا لهذه العوامل ببحث بسيط بالتنوع فى اللغة الوسط .

٧-١ التراوح

من الواضح أن اللغة الوسط تظهر تنوعًا وتراوحًا أكبر مما تظهره اللغات الطبيعية، فمن الممكن أن يتراوح المتعلم بين شكلين لغويين للتعبير عن نفس الوظيفة ؛ ولكن ما هو السبب فى هذا التراوح؟ لقد ناقشنا فى الفصل السابق بعض أسباب هذا التراوح وقلنا فى بداية التعلم قد يستخدم المتعلم أكثر من تركيب دون التفريق بينها دلاليا لأداء نفس والوظيفة ؛ ولكن مع ارتفاع كفاءة المتعلم يصبح التراوح ووجود أكثر من تركيب سببا فى التساؤل عن وظيفة كل منها، التنوع والمراوحة إذن هى الخطوة الأولى فى عملية ظهور اللغة الوسط، هناك مثل قدمه إليس (١٩٨٥) حين وصف أداء طفل برتغالى عمره ١١ عاما يتعلم الإنجليزية، أنتج الطفل الجملتين التاليتين :

no look my card

do not look my card

فى الشهر الأول لحياة هذا الطفل فى المملكة المتحدة أنتج ١٨ تركيب نفى، ١٧ منها مثل الجملة الأولى وواحد فقط مثل الثانية، فى الشهر الثانى تزايدت مرات استخدام التركيب الثانى بالرغم من أن الأول كان أكثر عدداً لم يزل، وفى الشهر السادس لم يكن استخدام النفى شائعا فى مادة هذا الطفل، ولكن فى التفرقة بين المرحلتين الزمنيتين كان هناك تراوح كبير بين التركيبين .

وجد جاتبونتون (١٩٧٨) نفس النتيجة تصدق على مجال الأصوات، فالمتعلم يبدأ بألوفون واحد ثم يتداخل ألوفون آخر معه مما يتسبب فى تراوح وتنوع فى الاستخدام حتى يستقر النظام .

٧-٢ التراوح المنتظم

هناك نوع آخر من التنوع قد يحدث من المراحل الابتدائية، وهو التراوح المنتظم الذى يحدث عندما يتراوح استخدام شكلين نحويين أو صوتين من الأصوات أو ربما أكثر بحسب السياق، بعض التراوح يكون بدافع لغوى بينما يكون البعض الآخر بدافع اجتماعى لغوى، سنتناول أولاً التراوح الذى يسببه عامل لغوى .

٧-٢-١ السياق اللغوى

اكتشف ديكرسون (١٩٧٥) فى دراسة أجراها على يابانيين يتعلمون الإنجليزية أن صوت الراء فاللغة فى اللغة يستخدمه المتعلمون بشكل أكبر قبل صوت لين منخفض كالفتحة من ما يستخدمونه قبل صوت لين متوسط، ويستخدمون صوت الراء قبل صوت اللين المتوسط أكثر مما يستخدمونه قبل صوت اللين العالى، واكتشف ديكرسون خمس طرق مختلفة لنطق صوت الراء الإنجليزى بحسب البيئة الصوتية التى يوجد فيها .

وفى دراسة مشابهة بحث ساتو (١٩٨٤) تخفيض تجمعات الصوائط عند طفلين فيتناميين يتعلمان الإنجليزية، ولاحظ ساتو فى الدراسة وجود اختلافات فى إنتاج المتعلمين لتجمعات الصوائط فى اللغة الهدف بحسب موقع التجمع فى المقطع الصوتى،

واكتشف أيضاً أن التجمعات التى ترد فى بداية المقاطع تكون أحسن وأكثر قرباً من اللغة الهدف من تلك التى ترد فى أواخر المقطع .

واكتشف الباحثون أن السياق اللغوى يؤثر أيضاً فى العناصر النحوية والصرفية، فى المجال الصرفى درس يونج (١٩٩١) استخدام علامات الجمع عند متعلمى اللغة الثانية، جمع يونج لدراسته مادة من ١٢ متعلماً صينيًا اللغة الإنجليزية على مرحلتين باستخدام مقابلتين مختلفتين، وقسم يونج المشتركين فى الدراسة من حيث الكفاءة اللغوية لمجموعتين بحسب نتائجهم فى الاختبار التقعيدى، وكانت المجموعتان هما المتقدمون والمبتدؤون، واستخلص يونج أدلة وافية من المادة بخصوص التراوح فى استخدام لاحقة الجمع الإنجليزية أو عدم استخدامها حتى على نفس الكلمة فى بعض الأحيان، أثبت يونج عدداً من الفرضيات؛ ولكن فرضية واحدة منها لها علاقة بالتراوح فى استخدام لاحقة الجمع فى الإنجليزية باختلاف السياق اللغوى، اكتشف يونج أن هناك تراوحًا تسببه البيئة الصوتية، أى الصوت السابق والصوت اللاحق على لاحقة الجمع، المثير فى نتائج يونج أنها تبين أن التراوح بحسب الأصوات قاصر على المتعلمين فى المراحل الابتدائية فقط، أهم عنصر فى تحديد ما إذا كانت الكلمة ستحصل على لاحقة جمع هو وجود لاحقة جمع على أى كلمة أخرى فى المركب الاسمى الذى توجد فيه الكلمة المعنية، وبعكس ما هو متوقع من مادة اللغات الطبيعية والهجن فإن مركبا مثل (ولدان) قد يحصل على لاحقة الجمع فى لغة المتعلمين الوسط أكثر من (الأولاد)، وفى الجمل التى لا يتم فيها استخدام لاحقة الجمع بشكل زائد لا توجد فرصة كبيرة لاستخدام لاحقة الجمع على الاسم المعنى .

فى مجال النحو أيضًا هناك تراوح بسبب السياق اللغوى، تقدم لنا دراسة هيلتنستام (١٩٧٧) التى أجراها على تعلم أبناء ٣٥ لغة للنفى فى السويدية مثلا جيداً على ذلك، يعتمد وضع أداة النفى فى السويدية على ما إن كان الفعل المنفى ينتمى للمركب الرئيسى أو لمركب داخل على المركب الرئيسى، يتبع المتعلمون فى المرحلة الأولى وضع أداة النفى قبل الفعل مباشرة، دون التفريق بين مكان الفعل فى المركب، يتوافق هذا مع ما أشرنا إليه سلفًا من أن المتعلم يتبع نمطًا تبسيطيًا لا يفرق بين عناصر مختلفة، بل ويصدر فرضية وجود شكل نحوى واحد لكل وظيفة لغوية، وعندما يكتشف المتعلم فى مرحلة لاحقة أن نظامه لا يتماشى مع اللغة التى يتعرض لها فإن الحاجة

لمراجعة فرضيته تظهر مما قد ينتج عنه تعقيد أكبر فى نظام قواعد المتعلم، وفى حالة اللغة السويدية فإن المتعلم يحتاج لمرحلة وسيطة لكى يصل لنظام اللغة الهدف الكامل وهى أن يضع مثلا أداة النفى قبل بعض الأفعال المساعدة، ثم قد تكون هناك مرحلة وسيطة أخرى هى أن يضع أداة النفى قبل أفعال أكثر، وفى هذه المرحلة الوسيطة يحدث تراوح بين وضع الفعل مسبوقًا بأداة النفى أو متبوعًا بها، تحدث نفس المراحل الوسيطة فى حالة الأفعال العادية غير المساعدة وذلك لأن المتعلم يحتاج أن يميز بين الفعل الرئيسى فى المركب الرئيسى وبين الفعل الذى ينتمى لمركب داخل على المركب الرئيسى، الشىء المهم الذى يجب أن نشير إليه هنا، هو أن المتعلم عبر هذه المراحل يصدر منتجًا لغويًا يتراوح بين طريقتى النفى .

على ذلك فإن التراوح المنتظم يحدث فى مجالات الأصوات، والصرف، والقواعد النحوية ويعكس حاجة المتعلم لفرض بعض النظام التقعيدى على لغته الوسط .

٧-٢-٢ السياق الاجتماعى المرتبط باللغة الأم

هناك أشياء أخرى غير البيئة اللغوية تتحكم فى التراوح فى الأداء اللغوى مثل العوامل الاجتماعية، كانت دراسة شميت (١٩٧٧) من أقدم الدراسات التى اهتمت بدور العوامل الاجتماعية فى تعلم اللغة الثانية، وقد درس شميت فى هذه الدراسة نطق المتعلمين القاهريين لصوتى الثاء والذال فى الإنجليزية، وقسم المشتركين فى الدراسة لمجموعتين، الأولى هى مجموعة الجامعيين، والثانية مجموعة العمال، ويجب أن تعرف أن العامية القاهرية فيها كلمات قد تنطق الثاء فيها على ثلاثة طرق، كأن تنطق ثاء أو سينًا أو تاء .

وكان الاختلاف الوحيد الأساسى عند المشتركين فى دراسة شميت هو نطق صوت الثاء، فقد أنتج الجامعيون كلهم صوت الثاء فى بعض الكلمات بينما لم ينتج أى شخص من مجموعة العمال أى كلمة فيها صوت الثاء على الإطلاق، ويبدو على ذلك أن صوت الثاء علامة رقعة يحتفظ بها المتعلمون لأنفسهم كمجموعة اجتماعية، وذلك لأن صوت الثاء وليس تنويعته السين أو التاء هو الصوت الصحيح فى العربية الفصحى .

وكانت دراسة شميت أيضًا مهتمة بنطق صوت الثاء فى الإنجليزية، ولما كان صوت الثاء فى عامية القاهرة صوتًا رفيعًا فمن المتوقع أن يرتفع ظهوره وتزيد نسبة توارده بارتفاع مستوى السياق الاجتماعى الذى تستخدم فيه اللغة الإنجليزية، استصدر شميت مادته من ٣٤ شخصًا عربيًا، واستصدر ثلاثة أنواع من المادة هى قراءة نص، وهى أقل أنواع المادة رسمية إلى قراءة قائمة كلمات، وهو نوع متوسط فى رسميته إلى قراءة أزواج من الكلمات وهو أكثر سياق رسمى، وبالنظر إلى النتائج والمشتركين فى الدراسة يمكن القول إن المشتركين فى الدراسة يمكن تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة من أنهوا تعليمهم بعد المرحلة الثانوية، ومجموعة من استمر تعليمهم بعد هذه المرحلة، ولو نظرنا للنتائج وحدها لوجدناها تماثل النتائج التى تكلمنا عنها سلفًا بخصوص صوت الثاء فى العربية، فقد استخدمت المجموعة التى أكملت تعليمها بعد المرحلة الثانوية صوت الثاء أكثر من المجموعة التى توقفت عند المرحلة الثانوية، ذلك بالرغم من أن المتعلمين أظهروا بعض التراوح فى إنتاج الثاء بسبب عدم وضوح السياق الرسمى من عدمه، ويتضح من هذه الدراسة أن العوامل الاجتماعية والتفضيل فى اللغة الأم يؤثران على العناصر التى يستخدمها المتعلم فى اللغة الثانية .

من بين الدراسات التى بينت أهمية العوامل الاجتماعية كانت دراسة بيب (١٩٨٠) التى بحث فيها استخدام تيلنديين يتعلمون الإنجليزية لصوت الراء فى اللغة الهدف، أعطى الباحث للمشتركين فى دراسته مهمتين، المهمة الأولى هى الاشتراك فى محادثة بينما كانت المهمة الثانية هى القراءة من قائمة كلمات، هذا يعنى أن مهمة من المهمتين كانت رسمية بينما لم تكن الثانية، كذلك اهتمت الباحثة فى تحليلها بصوت الراء فى بداية الكلمة وصوت الراء فى آخر الكلمة، كانت نسبة الاستخدام الصحيح فى آخر الكلمة ٤١٪ [1] فى المواقف الرسمية، وفى المواقف غير الرسمية كان الاستخدام الصحيح حوالى ٧٢٪ بالرغم من أن الصوت فى الموقف الرسمى لم يكن كثير التوارد كما هو الحال فى الموقف غير الرسمى، وإذا نظرنا لنتائج نطق صوت الراء فى البداية لوجدنا أن النمط قد انتقل للعكس، ففى الموقف غير الرسمى كانت نسبة الدقة ٣٨٪ ونصف بينما كانت نسبة الصحة فى السياق الرسمى ٨,٩٪ .

الموقف الذى وجدناه فى حالة نطق الراء فى آخر الكلمة هو الموقف الذى نتوقعه من واقع نوع المهمة، سوف نناقش هذه النقطة بعمق أكبر فى هذا الفصل ؛ ولكن

الغريب هو نتيجة نطق الراء فى بداية الكلمة، قدمت بيب تفسيراً لهذه النتيجة يتعلق بدور اللغة الأم، فالصوت المستخدم فى اللغة الأم فى الموقف الرسمى تنويعة من تنويعات الراء فى بداية الكلمة فى اللغة التيلندية، ففى موقف قراءة القائمة إذن تحول انتقل النمط الرفيع للصوت إلى سياق اللغة الهدف (٢)، وعلى ذلك فإن التراوح فى استخدام العناصر اللغوية فى اللغة الثانية قد يكون مدفوعا بعوامل اجتماعية فى اللغة الأم، ومع ذلك فليست العوامل الاجتماعية هى الوحيدة التى تؤثر فى التراوح، بل إن هناك عوامل أخرى، وسوف ننظر فى القسم التالى على عوامل مثل المشتركين فى المحادثة، ونوع المهمة اللغوية، وموضوع المحادثة .

٧-٢-٣ السياق الاجتماعى وعلاقته بالمشتركين فى المحادثة، ونوع المهمة، وموضوع المحادثة

كثيراً ما نغير من طريقة كلامنا بحسب الموقف والشخص الذى يتحدث معنا، من البديهى أن الطريقة التى نتكلم بها داخل نطاق الأسرة تختلف عن الطريقة التى نتكلم بها فى محيط العمل أو فى معرض التقديم على وظيفة جديدة، ولذلك يجب أن نهتم بعناصر مثل هذه عند دراسة طريقة حديث متعلم اللغة .

من بين النظريات التى خرجت لتشرح تأثير المشتركين فى الحديث على أسلوب الحديث كانت نظرية تعديل الحديث (جيلز، وسميث ١٩٧٩، وجيلز، وسنت كلير ١٩٧٩ وثكر، وجيلز، وكشير ١٩٨٢)، وتبدأ تلك النظرية من ملاحظة أن أنماط الحديث تنزع للتباعد أو للتقارب أثناء المحادثة، عرف تكر وجيلز، وكاشير (١٩٨٢ ص٢٠٧) التقارب والتباعد فى المحادثة كما يلى: "التقارب هو استراتيجية لغوية يستخدمها المتكلم ؛ ليقترب من أسلوب حديث المشترك معه فى المحادثة باستخدام سمات لغوية كثيرة كسرعة الكلام، والوقفات، وطول المنطوق، أما التباعد فهو سلوك يشير لاستخدام المتكلم ما يبين انفصاله لغوياً عن المتحاور معه" .

لماذا يطوع المتكلم حديثه ليشبه من يحاوره ؟ هناك أسباب كثيرة لمثل هذا السلوك، وكلها أسباب اجتماعية، فالحديث مثل الآخرين، على عكس ارتداء ملابس مثل

الآخرين، يكسبنا قبولهم ويبين أننا ننتمى لنفس الفئة الاجتماعية، ولذلك فقد وجدت الدراسات التى صممت لتبحث فى المراوحة وأسبابها الاجتماعية وجود نزعة كبيرة لدى المتكلمين إلى التقارب، على سبيل المثال، جمع بيب، وزونجلر (١٩٨٣) مادة من أطفال تيلنديين صينيين فى اللغة التيلندية فى مقابلتين مختلفتين، أجرى المقابلة الأولى شخص صينى، بينما أجرى المقابلة الثانية شخص تيلندى، ومن الجدير بالذكر، أن اللغة الأم للأطفال فى هذه الدراسة كانت الصينية بينما كانت التيلندية هى اللغة الثانية، ركز الباحثان فى تحليل المادة على ستة أصوات لين فى التيلندية وعلى صائتين اثنين فى الصينية .

وظهر من النتائج أن للشخص الذى أجرى المقابلة تأثير على إنتاج الصوائط الصينية وأصوات اللين التيلندية على حد سواء، فقد حاول الأطفال أن يغيروا طريقتهم فى الحديث ليتشابهوا مع محادثهم، ولذلك أصبحوا أكثر تيلندية مع الشخص التيلندى وأكثر صينية مع الصينى .

من بين أكثر الموضوعات بحثا فى مجال العلاقة بين علم اللغة الاجتماعى وتعلم اللغة الثانية هو موضوع النتائج المتباينة التى نحصل عليها من مهام الاستصدار اللغوى، يرجع الفضل فى طرق هذا الباب للأستاذ لابوف (١٩٦٩، و١٩٧٠)، حيث أشار لاختلاف الشكل اللغوى والعنصر اللغوى المستخدم باختلاف موقف الحديث وسياقه .

وسع تارون (١٩٧٩، و١٩٨٣) دائرة أبحاث لابوف التى كانت مبنية على ملاحظة السلوك اللغوى عند أبناء اللغة، ونقلتها تارون لمحيط تعلم اللغة الثانية، وقالت: إن نظام اللغة الثانية عند المتعلمين نظام متنوع ومتراوح يتغير بتغير البيئة اللغوية، وقالت: إن نظام القواعد عند المتعلم يكون منظمًا ومتسقًا فى حالة الدارجة ويكون أقل تنظيمًا واتساقًا فى حالة ما أسمته باللغة الرفيعة، الاهتمام بالحديث والعناية به هما اللذان يحددان هذين النظامين ويعرفانهما، ففى الدارجة لا يهتم المتكلم بشكل الحديث اهتمامًا كبيرًا، وهذا عكس اللغة الرفيعة التى يجب أن يهتم المتكلم فيها بشكل الحديث وصحته النحوية اهتمامًا كبيرًا، ولذلك فإن هذين النمطين اللغويين يمثلان طرفى خط طويل من الأساليب اللغوية يحددها قدر الاهتمام والعناية اللذان يفرضهما السياق الاجتماعى للمحادثة .

من بين الدراسات المبكرة فى هذا المجال كانت دراسة دكرسون ودكرسون (١٩٧٧)، سبق أن ناقشنا مادة هذه الدراسة فيما يتعلق بالسياق اللغوى، ولكننا هنا سوف نركز على علاقة هذا البحث بنوع المهمة اللغوية، المادة المأخوذة من اليابانيين الذين يتعلمون الإنجليزية مرتبطة بنطق الراء من ناحية سياقين: السياق الأول سياق بعد صائط، وسياق قبل صوت لين عالى أو متوسط، بينت المادة وجود اختلاف كبير فى دقة النطق بحسب نوع المهمة اللغوية التى يتحتم على المشترك فى الدراسة القيام بها، فلم يكن هناك تركيز كبير على الشكل فى حالة الحديث الحر، بينما كان التركيز على الشكل فى قمته فى حالة قراءة قائمة الكلمات، المتكلم يراعى الدقة فى حالات المهام التى تتطلب تركيزاً كبيراً على الشكل، ولكن هناك مشكلة مع هذا التصور حول علاقة نوع المهمة اللغوية بالدقة فى الاستخدام لأنه ليس هناك أى دليل على أن ترتيب المهام بهذه الطريقة أى الكلام الحر يكون أقل تركيزاً على الشكل من قراءة قائمة مفردات، فربما يكون التركيز الأكبر على مهمة أخرى وربما لا يمنح كل الناس نفس القدر من التركيز والاهتمام لنفس المهمة، فمن الممكن جداً أن نجد فروقاً فردية فى هذا الشأن .

هناك مسألة مهمة فى هذا المجال وهى العلاقة بين الصحة اللغوية والاتساق، فلعل القارئ يذكر أننا قلنا سلفاً إن الدارجة أكثر اتساقاً، ولكن مادة ديكرسون وديكرسون تبين أن نتائج الدارجة أقل صحة لغوية، الاتساق يعنى أن وحدات النظام اللغوى لا تتداخل بعضها مع البعض، ولما كانت الدارجة متسقة داخلياً فمن الصعب أن تتأثر بطرق اللغة الهدف، وعلى ذلك فلن تكون دقيقة بقدر كبير، أما بالنسبة للنمط الرفيع فهو النمط الذى يركز على طريقة الحديث، وهو أيضاً النمط الذى تؤثر فيه اللغة الهدف بشكل كبير، ولذلك فهو يمثل النظام الأصح لغوياً .

قد يكون الوعى بطريقة الحديث وحده لا يكفى لأن يكون تبريراً لوجود التراوح، بل إنه يبسط المسألة كثيراً، قارنت جاس (١٩٨٠) بين نوعين من المهمات اللغوية فى معرض بحثها فى اكتساب مركبات الصلة، واستخدمت فى دراستها مهمة صحة نحوية ومهمة ربط بين الجمل، فى مهمة الحكم بالصحة النحوية طلبت الباحثة من المشتركين فى الدراسة أن يحكموا على مدى صحة جمل فى اللغة الهدف التى يتعلمونها، وفى المهمة الثانية طلبت الباحثة من المشتركين أن يربطوا بين جمل باستخدام الاسم الموصول، وكان التركيز الأساسى فى هذه الدراسة هو استخدام المشتركين للغة الأم،

وخرجت الباحثة بنتائج مختلفة من المقارنة التى أجرتها، وهذا الاختلاف هو ما دفعها لأن تطلق هذا التحذير القوى والواضح أن: "كل دراسة لعملية النقل يجب أن تضع فى الاعتبار نوع المعرفة اللغوية التى نختبرها، ذلك لأن النتائج التى نستخلصها من طرق بحث مختلفة ستكون بدورها مختلفة" (جاس ١٩٨٠ ص١٣٨)، لم يكن التفسير فى هذه الحالة معتمداً على مفهوم العناية أو الاهتمام، بل كان قائما فى الحقيقة على العمليات التى تجرى أثناء تنفيذ المهام اللغوية، فمهمة الحكم بالصحة النحوية على سبيل المثال، مهمة فك شفرة ليستطيع المتعلم أن يحكم إن كانت هذه الجملة مقبولة أو مرفوضة، وليحدث هذا يجب أن تكون هناك عمليتان: أولاً يجب أن يفسر المتعلم الجملة بطريقة ما، وثانيا يجب عليه أن يحدد ما إذا كانت الجملة تطابق أنماط اللغة الهدف كما هى منظمة فى لغته الوسط، هذا يعنى أنه على المتعلم أن يطابق بين هذه الجملة والنظام العقلى عنده هو، أما بالنسبة لمهمة الربط بين الجمل فهى مهمة إنتاج يجب أن يركز فيها المتعلم على الشكل اللغوى ويحافظ على المعنى فى الوقت نفسه، ولذلك فكل مهمة يقوم بها المتعلم تحتم عمليات عقلية مختلفة يكون الاهتمام فيها نوعًا واحداً من هذه العمليات، حتى بالنسبة للمادة التى تعكس بوضوح الفرق بين الاهتمام بالشكل اللغوى فإن المادة تلك لا تبرر العلاقة المفترضة بين الصحة اللغوية والاهتمام بالشكل؛ بل إن ساتو (١٩٨٥) وجد العكس صحيحاً، ففى الدراسة التى قامت بها لدراسة إنتاج أطفال فيتناميين يتعلمون الإنجليزية للصوائط فى أواخر الكلمات ولمجموعات الصوائط لم تثبت النزعة التى لاحظها ديكرسون وديكرسون، لقد تم جمع المادة من خلال ثلاث مهام فى أربع مراحل زمنية، كانت المهمة الأولى محادثة حرة، والمهمة الثانية قراءة جهرية لنص، وكانت المهمة الثالثة هى تقليد كلمات وعبارات قصيرة .

بينت النتائج أن العلاقة المتوقعة لم تصدق فى حالة نطق الصوائط ولا فى حالة نطق تجمعات الصوائط، هذا مع أننا لا نعرف أى مهمة تدفع لاستخدام أكبر للوعى والاهتمام بطريقة الكلام، وأشارت ساتو بكل وضوح إلى أن تعريف أنماط الحديث على أنها من إنتاج الاهتمام بالحديث والوعى فقط يعتبر تبسيطاً ساذجًا لكيفية تراوح إنتاج المتعلمين للغة الهدف، وأدركت تارون أيضًا عدم فاعلية منظور أحادى ضيق لعملية التراوح، وفى دراسة أجرتها عام (١٩٨٥) على اكتساب المورفيمات الحرة والمورفيمات المتصلة تبين لها أن الدارجة ليست هى الأقل دقة لغوية، كان فى هذه الدراسة ثلاث مهام، المهمة الأولى هى حكم بالصحة النحوية، والمهمة الثانية هى مقابلة حول أفضل

الموضوعات لدى المشترك فى الدراسة، والمهمة الثالثة والأقل تركيزاً على الشكل اللغوى للكلام هى سياق حكى شفهى .

ضمنت تارون تحليلها للنتائج وتفسيرها لها فكرة وظيفة الخطاب، هذا يعنى أنك لا تستطيع بكل بساطة أن تقول إن نوع المهمة وحده هو الذى يحدد الشكل اللغوى المستخدم، بل إنك أيضاً تحتاج لأن تعرف وظيفة الشكل اللغوى فى سياق الخطاب، فعلى سبيل المثال، لم يتحرك إنتاج ضمير الغائب فى الإنجليزية فى مادة الدراسة بحسب المتوقع، ويكمن تفسير ذلك فى الدور اللذى يلعبه الشكل النحوى فى السياق، فضمير الغائب زائد فى السياق لأن هناك مفاتيح أخرى فى الجملة وعلامات تبين نوع الفعل وتصريفه، ولكن فى سياق القص مثلا قد يكون ضمير الغائب أو علامة الجمع مهم فى تحديد العلاقات المنطقية والمعنوية الصحيحة، وعلى ذلك فقد ضغط سياق القص على المتعلم أن يهتم بالصحة اللغوية بشكل خاص .

وبينما يسهم الاهتمام بالشكل اللغوى ووظيفته فى الخطاب فى تفعيل اتساق داخل نظم القواعد فى رأس المتعلم فإن موضوع الخطاب مهم أيضًا، جمع أينشتين وشربوك (١٩٨٩) مادة شفهية من عشرة متعلمين للإنجليزية كلغة ثانية حول موضوعين، الموضوع الأول يحدده المتعلم بحسب ارتفاع أهميته له، والموضوع الثانى يحدده المتعلم أيضًا ولكن لأنه غير مهم له، واعتمد تحليل المادة على قياسات الدقة فى تصنيفات نحوية عديدة كالزمن، وتركيب الفعل، ومعنى الفعل، ومعنى الزمن، وكانت النتيجة أن الباحثين اكتشفا أن الدقة اللغوية تقل فى الموضوعات التى يتعامل المتكلم معها بعاطفية، أى الموضوعات التى قال المتكلم إنها ذات أهمية كبيرة له، وقد يقول البعض : إن تلك الفكرة ليست مختلفة عن فكرة الاهتمام بالحديث، ذلك لأن الموضوعات المثيرة لنا تجعلنا نهتم بالمعنى أكثر مما نهتم بالشكل اللغوى .

قدم وكين، وسويلز (١٩٨٩)، وزونجلر (١٩٨٩) أدلة إضافية على تأثير موضوع الخطاب فى الإنتاج اللغوى للمتعلمين بالرغم من أن السلوك اللغوى هو الذى تم التركيز عليه فى هاتين الدراستين أكثر من الصحة اللغوية، فى دراسة زونجلر جمعت الباحثة واحداً من أبناء اللغة مع واحد من المتعلمين المشتركين فى الدراسة ينتميان لدراسة واحدة كالهندسة الكهربائية مثلاً، وأقامت بينهما مناقشة حول موضوعين: الموضوع الأول محايد يفترض أن يعرف عنه الطرفان ما يمكنهما من الحديث فى محادثة عادية

كموضوع الطعام مثلا، والموضوع الثانى هو موضوع متعلق بدراستهما المشتركة، العناصر التى تم البحث عنها هى المقاطعة والوقفات وكمية الأسئلة التى سؤلت، وأسهمت تلك العناصر فى تحديد السيطرة على المحادثة، وكانت النتيجة التى وصلت إليها الباحثة أن السيطرة على المحادثة لم يتم تحديدها بالمعرفة اللغوية وحدها لأن أبناء اللغة لم يتحكموا فى المحادثة، وبينت الدراسة أن السيطرة على المحادثة تعتمد على المعرفة بموضوع المحادثة، هذه الدراسة تشبه دراسة وكين وسوالز (١٩٨٩) التى أثبتت هى الأخرى أهمية معرفة محتوى الموضوع، كان أزواج المشتركين فى هذه الدراسة من أبناء اللغة ومتعلميها على مستويات مختلفة من حيث المعرفة بالحاسبات، فكل متعلم مشترك فى الدراسة كانت عنده خبرة كبيرة بتطبيق معين من تطبيقات الحاسب، بينما لم يكن لزميله فى المحادثة من أبناء اللغة نفس الخبرة، وكانت المهمة اللغوية هى أن يعلم متعلم اللغة ابن اللغة هذا التطبيق، اهتم الباحثان بعناصر لغوية كعدد الجمل وطولها وعدد الأسئلة، واهتما أيضا بعناصر غير لغوية كعدد مرات تفسير المفردات، وعدد مرات إلقاء الأوامر والتوجيهات، وكانت نتيجة الدراسة أن السيطرة على المحادثة عملية معقدة، التصور العام هو أن أبناء اللغة هم الذين يتحكمون فى المحادثة بسبب مصادرهم اللغوية الواسعة ومعرفتهم اللغوية الأكبر من معرفة متعلم اللغة؛ ولكن يجب أن نضع فى اعتبارنا المعرفة بموضوع المحادثة وعوامل اجتماعية أخرى مثل : المكانة والعلاقة بين طرفى المحادثة، النتيجة العامة هنا هى أن السلوك اللغوى لمتعلم اللغة مسألة معقدة تدخل فيها عوامل كثيرة لا تقل العوامل الاجتماعية أهمية فيها عن باقى العوامل .

وقال سلينكر ودوجلاس (١٩٨٥) إن أبحاث تعلم اللغة الثانية يجب أن تضع فى اعتبارها فكرة السياق، من بين عناصر هذا السياق التراوح الذى تتسبب فيه مهمة الاستصدار، عنصر آخر هو مفهوم مجال الخطاب، وهو ما عرفه الباحثان بأنه: "سياق يتم خلقه داخليًا ويتم من خلاله بناء تراكيب اللغة الوسط بطرق مختلفة" (ص١٠٩)، هذا يعنى أن المتعلم يخلق مجالات للخطاب تكون لها أهمية فى مجالات حياته المختلفة، ولذلك فأشكال اللغة الوسط يتم خلقها داخل هذا السياق أو المجال، جاء الدليل على هذا من مادة استقاها الباحثان من متعلم ينتج تركيبات مختلفة بحسب السياق، يعتمد تصور الباحثان هذا على إيمانهما بأن عناصر تعلم اللغة الثانية المختلفة كالتجمد والتجنب والنقل تظهر بنسب مختلفة فى مجالات الخطاب المختلفة، انظر على سبيل

المثال المحادثتين اللتين أجريتا مع لويس المشترك فى هذه الدراسة، المحادثة الأولى عن نقاط فنية فى مقالة فى الهندسة، والموضوع الثانى عن الطعام، وفى كلا الموضوعين نسى لويس كلمة مهمة .

فى الموضوع غير الفنى لويس مستعد لأن يهمل الكلمة ويتخطاها، أما فى الموضوع الفنى فلا يحدث هذا ولا يكون هناك فشل فى التواصل لأن لويس يشرح معنى كلمته التى نسيها على أمل أن يوصل فكرته أو أن يستصدر الكلمة التى يريدها من ابن اللغة الذى يتكلم معه، فى الموضوع العام الخاص بالطعام يدخل لويس مع المتكلم الآخر فى مفاوضة لكى يبحثا عن الكلمة المفقودة، ولذلك يتضح لنا أن المتعلمين فى الحالتين يستخدمون استراتيجيتين مختلفتين فى توصيل فكرة ما لابن اللغة .

رأينا أن هناك تراوحًا كبيراً وعدم استقرار فى مادة متعلم اللغة الثانية، قد يكون التراوح هذا حرًا عشوائيًا وقد يكون متسقًا منتظمًا، والتراوح المنتظم أكثر وضوحًا فى المادة، وهناك عدد من العوامل التى تحدد تراوح الإنتاج اللغوى، بعض هذه العوامل لغوية وبعضها اجتماعية لغوية أو تعتمد على الموقف، واقترح إليس (١٩٨٧ ص١٨٣) وجود دور لكل من التراوح العشوائى والتراوح المنظم، يحدث التراوح العشوائى فى المراحل المبكرة من التعلم حيث يوجد عنصر أو أكثر للتعبير عن فكرة واحدة، المرحلة التالية تتضمن اتساقًا بين الشكل اللغوى والمعنى الذى يعبر عنه، وأحيانًا يحدث تداخل بين الأشكال أو بين معانيها، المرحلة الأخيرة هى الاتساق الكامل بين المعنى وبين الشكل اللغوى الذى يعبر عنه .

ليس هناك جدل فى أن المتعلمين يختلفون فيما بينهم فى إنتاج عناصر اللغة الهدف، ولكن المسألة الجدلية فعلا هى الطريقة المناسبة لتصوير المعرفة اللغوية والتعبير عنها، فالباحثون الذين يهتمون بنظريات تشومسكى فى اللغة يعتبرون أن تحديد الكفاءة اللغوية للمتعلم من تخصصات تعلم اللغة الثانية، فالكفاءة اللغوية ليست متراوحة لأنها هى نوع من تصوير المعرفة الداخلية غير الملموسة، ولكن التراوح مسألة تخص الأداء اللغوى الذى هو استخدام المعرفة اللغوية فى مرحلة زمنية معينة، ولكن هناك باحثون مثل إليس وتارون ينظرون إلى المعرفة فى اللغة الثانية على أنها مادة متغيرة، أى أن المراوحة لا تحدث على مستوى الأداء اللغوى بل هى جزء جوهرى فى المعرفة اللغوية التى يمتلكها المتعلم عن اللغة الثانية، ولكن إكمان يقول: إن حل هذا الخلاف لا يكمن

فى المناقشات النظرية عن ما يدخل تحت طائلة تعلم اللغة الثانية وما لا يدخل، بل يكمن فى الدراسة المعملية والتجارب، فعلى جانب الباحثين الذين يعتبرون أن المجال المناسب لدراسة تعلم اللغة الثانية هو الكفاءة اللغوية يجب أن يكون هناك دليل مادى على أن هذه النظرية تستطيع أن تفسر ظاهرة المراوحة، أما بالنسبة للباحثين الذين يعتبرون مادة المراوحة مهمة بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فنحن نحب أن نوضح أن هناك مادة مهمة بالنسبة لفهم تطور تعلم اللغة الثانية ولكنها لا يمكن أن تدخل فى نظرية شاملة عامة عن الكفاءة العقلية فى تعلم اللغة الثانية .

٧-٣ إستراتيجيات التواصل

كثيرا ما يجد المتعلم نفسه فى حالة يريد فيها أن يعبر عن فكرة ما ولكنه لا يجد الوسيلة اللغوية لذلك، ويجب عليه فى هذه الحالة أن يستخدم استراتيجية تواصل ما، يمكن تعريف استراتيجية التواصل بأنها محاولة واعية ومتعمدة من قبل المتعلم للتعبير عن معنى ما فى حالة افتقاره للوسيلة اللغوية فى اللغة الهدف، يحكى لنا بيالستوك (١٩٩٠ ص١) القصة التالية: "بينما كانت صديقة لى تعيش فى كلومبيا أرادت أن تشترى حريراً، والكلمة الأسبانية للحرير هى (سيدا)، ولكنها كلمة تستخدم أيضا لأنواع مختلفة من الأقمشة، ولما كانت صديقتى تريد أن تحصل على الحرير الطبيعى الصافى فقد ذهبت إلى المحل وشرحت معنى ما تريد وقالت: هو قماش تصنعه حيوانات صغيرة لبيوتها، ونأخذه نحن ونصنعه" .

لم تكن تلك الصديقة تعرف كلمة واضحة للحرير الطبيعى ولا لدودة القز ولذلك كان عليها أن تلجأ لطريقة أخرى، الاستخدام لعبارات تفسيرية بغرض توصيل المعنى هو ما نسميه باستراتيجيات التواصل .

تعامل الباحثون مع ثلاثة مفاهيم أساسية فى تعريفهم لاستراتيجيات التواصل ودراستها، المفهوم الأول هو الإشكالية، والمفهوم الثانى هو الوعى، والمفهوم الثالث هو التعمد، تعنى الإشكالية أن المتعلم يجب أن يكون قد أحس بمشكلة فشل فى التواصل ولذلك لجأ لاستراتيجية تواصل ليحل المشكلة، الوعى هو إدراك المتعلم أنه فى مشكلة حقيقية وأنه فى نفس الوقت يعمل على حلها، أما التعمد فهو مفهوم يشير إلى أن

المتعلم يتحكم فى أكثر من خيار وهو الذى يقرر أى تلك الخيارات لو استخدمت سوف تؤدى إلى أفضل النتائج (بيالستوك ١٩٩٠) .

لكل مفهوم من تلك المفاهيم مشاكله النظرية، أولاً، معظم العناصر اللغوية التى تستخدم عندما تكون هناك مشكلة تواصل هى العناصر التى تستخدم فى غياب تلك المشكلة، ولو كان هذا صحيحا فليس من الضرورى إضافة الإشكالية كمفهوم أساسى فى التعريف، تصور مثلاً أن شخصاً ما لم ير قط فى حياته آلة حاسبة ورآها لأول مرة، وحاول أن يصفها لشخص آخر، هو لا يواجه مشكلة هنا أو على الأقل لا يعرف أنه يواجه مشكلة العثور على اسم لهذه الماكينة لأنه لا يعرف لها اسماً أصلاً فهى مفهوم جديد عليه، ففى أحيان كثيرة نجد أنفسنا مضطرين لوصف شىء ما لا نعرف له اسماً، فنحن لا نشعر بالمشكلة التى أمامنا أو أن هناك مشكلة أصلاً لأنه شىء ونصفه دون فشل فى التواصل أو انقطاع، ولو كان استخدام بعض الاستراتيجيات فى حالات غياب المشاكل تماثل استخدام استراتيجيات فى حالة وجود مشاكل تواصل فإن هذا لا يعنى تضمين عنصر الإشكالية فى حالة تعريف استراتيجيات التواصل .

ثانيا، من الصعب أيضاً أن نجمع بين الوعى واستراتيجيات التواصل، فقد قال بيالستوك: إن مشكلات التواصل يتم حلها باستخدام عدد محدود من الاستراتيجيات مهما تنوعت المشكلة واختلف سياقها، ولما كان استخدام هذه الاستراتيجيات منظم ومستمر ومتواتر فإنه من الصعب أن نتحدث عن الوعى فى هذه الحالة، هذا يعنى أن المتعلم لا يواجه كل موقف إشكالى جديد بعدد من الاختيارات الواعية، بل إنه يستخدم استراتيجية معروفة له وأثبتت نجاحها، هذه الفكرة مرتبطة بالتعمد والنية، فلو كانت الاختيارات روتينية ففكرة الاختيار الواعى المتعمد صعبة التفسير .

اختتم بيالستوك دراسته الببليوجرافية بأن قال : إن استراتيجيات التواصل لا تتمتع بمميزات خاصة، بل إنها جزء من الاستخدام اللغوى العادى، أى أنها تعديل لعمليات التواصل المسؤولة عن تعلم اللغة الثانية واستخدامها وتساعد على الاستمرار، فهى وسيلة المتعلم للتعبير عن معانى تفوق إمكانياته اللغوية (١٩٩٠ ص١٤٧) .

٧-٤ البرجماتية واللغة الوسط

الموضوع الأخير الذى سنتعامل معه فى معرض مناقشتنا للغة الثانية فى السياق هو البرجماتية، لقد قلنا فى الفصل الأول إن تعلم اللغة الثانية لا يعنى فقط تعلم النطق والمفردات وترتيب الكلمات ؛ ولكن يعنى أيضا الاستخدام الصحيح لتلك الكلمات والطريقة المناسبة لهذا الاستخدام من الناحية الاجتماعية وغيرها أيضًا، وقلنا على سبيل المثال إن سؤالاً مثل "هل فلان موجود؟" فى سياق محادثة تليفونية لا يعنى السؤال إن كان الشخص متاحا فقط بل يعنى أيضا طلبا بالحديث لهذا الشخص أيضا، فى الحقيقة بعض الأطفال يجيبون على سؤال كهذا بنعم أو لا، ويتجاهلون الطلب لأنهم لا يعرفون القوة البرجماتية لسؤال كهذا فى سياق كهذا، ولذلك يجب على الأطفال فى تعلم اللغة الأولى أن يتعلموا البرجماتيات أيضًا، وينطبق نفس الكلام على تعلم اللغة الثانية واستخدامها، ذلك لأن القوة البرجماتية لسؤال ما قد تختلف من لغة لأخرى .

معظم الدراسات التى تمت على البرجماتية فى لغات العالم تمت فى إطار نظرية فعل الكلام، وفعل الكلام يمكن تعريفه بأنه وظيفة لغوية أى الاعتذار، والطلب، والأمر، والدعوة مثلاً، ولذلك فالوحدة الأساسية الأصغر هى ما يقوم بالوفاء بفعل لغوى ما، ولكل لغة طريقتها الخاصة فى التعبير عن فعل الكلام، ومن المفروض أن يكون فعل الكلام نفسه موجوداً فى كل لغات العالم الطبيعية وإن اختلفت كل لغة عن الأخرى فى الشكل اللغوى المستخدم، وعلى ذلك فإن دراسة فعل الكلام فى اللغة الثانية تركز على الإمكانيات اللغوية المتاحة لتحقيق فعل الكلام وتأثير الفروق الثقافية على الأداء فى اللغة الثانية وعلى تفسير ابن اللغة لفعل الكلام الذى يؤديه المتعلم .

من السهل جداً أن تتخيل كيف يحدث سوء الفهم لو اختلف التعبير عن فعل الكلام من ثقافة لثقافة أخرى، فأبناء اللغة الإنجليزية يختلفون مثلا عن أبناء اللغة الفنلندية فى طريقة التعبير عن طلب المساعدة والاستجابة لمثل هذا الطلب، وعندما يحدث فشل فى التواصل فإن المشتركين فى المحادثة لا يعزون ذلك لفعل الكلام والاختلاف بين الثقافتين، بل يعزونه لأسباب فردية خاصة وعلى ذلك فلو تخيلنا أن شخصاً بريطانياً قابل شخصاً فنلندياً وطلب منه أن يدله على محطة القطار بسؤال مثل "هل تستطيع أن تساعدنى؟" فإن الفنلندى سيجيب : "نعم أعرف" ولكن البريطانى الذى طلب بهذا

السؤال المساعدة سيتصور أن الشخص الآخر لا يريد أن يتعاون معه بالرغم من أنه يعرف المكان ويستطيع أن يساعده .

وفيما يخص تعلم اللغة الثانية، فإن البرجماتية من أصعب جوانب اللغة الثانية لأن المتعلم غالبًا ما لا يكون واعيًا بهذا الجانب فى اللغة الثانية وبالأثر السلبى الذى يتركه غياب هذا العنصر فى نفس ابن اللغة فدائمًا ما تكون هناك مشاكل نفسية نابعة من سوء التواصل بين ابن اللغة والمتعلم مرتفع المستوى أكثر من المشاكل التى تظهر بين ابن اللغة والمتعلم منخفض المستوى، وغالبـًا ما تأخذ تلك المشاكل صورة شخصية أو ثقافية فيتصور ابن اللغة أن الأمريكى غير مخلص مثلاً أو أن اليابانى غير مباشر، بينما كل المشكلة هى فشل المتعلم فى استخدام قدرته اللغوية فى اللغة الهدف بالطريقة البرجماتية الصحيحة لتنفيذ فعل الكلام المطلوب، لقد أشار جمبرز وتانين (١٩٧٩ ص٣١٥) إلى أن افتراض المشتركين فى المحادثة أنهم يفهمون بعضهم البعض يجعلهم لا يتساءلون عن صحة تفسيراتهم، وهذا هو الموقف الذى قال عنه فارونيس وجاس (١٩٨٥) إنه أخطر موقف تواصلى، فعندما لا تكون هناك خلفية مشتركة ويكون هناك نظام لغوى مشترك فإن تفسير فعل الكلام قد يؤدى لمشاكل كبيرة لفشل الطرفين فى توحيد خلفية الخطاب، وأغراضه، ووسائله .

سوف نتعامل مع فعل كلام واحد على سبيل المثال والتوضيح هنا وهو فعل الرفض، كل اللغات فيها فعل الرفض ؛ ولكن لا ترفض كل اللغات والثقافات بنفس الطريقة ولا يشعر أبناء تلك اللغات بالراحة وهم يرفضون نفس الدعوة بنفس الطريقة، أى أنه لا تستطيع أن ترفض نفس الشىء فى كل اللغات فإن هناك بعض الأشياء لا تستحق أو تستأهل الرفض فى بعض اللغات، فكيف يؤثر ذلك على تعلم اللغة الثانية واستخدامها؟

الرفض من أفعال الكلام المعقدة، لأنها كثيراً ما يستدعى عملية مطولة من التفاوض واستراتيجيات متنوعة لحفظ ماء الوجه للتصدى لآثار عدم الامتثال، ولما كانت عمليات الرفض مسبوقة بطلب أو بعرض ما، فإنها تحتاج لفترة تخطيط وتدبير من قبل الرافض .

فى دراسة أجراها بيب (١٩٩٠) للبحث فى عمليات نقل البرجماتيات تعامل الباحث مع الرفض فى اللغة الثانية بشكل خاص، اشتركت أربع مجموعات من أبناء

اليابانية، والإنجليزية، مجموعتان تجريبيتان، ومجموعتان للسيطرة والمقارنة فى الدراسة، وكان على المشتركين أن يقوموا بمهمة تكميل محادثات تتضمن ١٢ موقفاً، تتضمن المواقف رفضاً لاقتراح ورفضاً لعرض ورفضاً لدعوة ورفضاً لطلب، وطلب من المشتركين فى الدراسة أن يفترضوا أنهم فى سياق تلك المحادثات أقل فى المكانة الاجتماعية من الشخص الآخر أو أعلى، وكان كل موقف يبدأ بوصف مكتوب ثم بداية للمحادثة فيها المفعل الرئيسى للرفض ثم مكان خال ليكتب فيه المشترك رده بالرفض، انتبه الباحث أثناء التحليل للصيغ الدلالية المستخدمة، والصيغ الدلالية هى تعبيرات عن الندم والتماس الأعذار وطرح البدائل وغير ذلك، وعملية ترتيب استخدام تلك الصيغ وغياب بعضها والتركيز على البعض الآخر مهمة فى سياق الدراسة، فقد اكتشف الباحث أن المادة تبين وجود عملية نقل فى برجماتيات الرفض وترتيب الصيغ الدلالية المستخدمة فى تلك العملية، فمجموع الصيغ الدلالية المستخدمة فى فعل الرفض واحدة عامة فى كل اللغات إلا أن ترتيبها يختلف، وينقل متعلم اللغة ترتيب الصيغ من لغته الأم للغة الهدف فى سياق التعلم، تقترح الدراسات الأخرى لفعل الرفض والتى تستخدم طرق مختلفة فى استصدار المادة أن المتعلم فى سياق اللغة الثانية يستخدم عملية معقدة جداً من التفاوض ؛ ليعبر عن الرفض فى اللغة الثانية، تبين أبحاث هوك وجاس التى تستخدم طريقة لعب الأدوار لاستصدار المعلومات أن الرفض عملية طويلة من التداخل والتفاعل يستخدمها المشتركان ليصلا لحل مرضى .

وعلى ذلك فيجب علينا أن نتعامل مع العناصر الاجتماعية الكثيرة والمتداخلة التى تحدد وظيفة استخدام اللغة الثانية ؛ لكى نصل لفهم واضح لبرجماتيات اللغة الثانية، على سبيل المثال، ما هى العلاقة التى تجمع بين شخصين مشتركين فى محادثة؟ هل هما من نفس المكانة الاجتماعية، والسن، والجنس؟ وهل هناك ناس آخرون فى الموقف، وما هى علاقتهم بالمشتركين؟ تدخل معظم تلك الاختلافات تحت ما نسميه بنظرية الورم (ولفسون ١٩٨٨ و١٩٨٩)، الفكرة الأساسية هى أننا لو نظرنا لفعل الكلام بالنسبة للعلاقة الاجتماعية بين المتكلمين لوجدنا تشابهاً كبيراً بين طرفى خط التقارب والتباعد الاجتماعى، ويأتى مصطلح الورم من شكل نسب تردد نفس الاستجابات على الرسم البيانى الذى يشبه الورم بالضبط، فطرفى النقيض على خط التقارب والتباعد متشابهان على الرسم بينما الوسط يشبه هذا الورم، ينتمى لمجموعة الورم فى الوسط الأغلبية من الناس الأصدقاء أو المعارف أو الزملاء من من تتساوى طبقاتهم

ومستوياتهم، تفسير هذا التجمع هو مدى التأكد من العلاقة الاجتماعية، ومن الغريب أن يكون طرفا النقيض على خط التقارب والتباعد متشابهان، فلماذا يشترك المتقاربون والمتباعدون فى نفس السمات؟ تفسير نظرية الورم هى أن المكانة الاجتماعية بالنسبة للطرفين محددة ولذلك فنوع الاستجابات لفعل الكلام يمكن التنبؤ بها، ولكن الناس فى وسط الرسم البيانى يحتاجون كثيراً من المناورة والتفاوض لكى تتضح علاقاتهم بعضهم بالبعض الآخر، يقدم ولفسون (١٩٨٩ ص١٣١) مثالاً على هذا، فيقول : إن المتقاربين لا يحتاجون لتفاوض كثير لأنهم يعرفون مكانتهم بالنسبة لبعضهم البعض، ولكن فى حالة غياب وضوح العلاقة يحتاج المتكلمان إلى نسبة أكبر من التفاوض لكى يتجنب الطالب دعوة صريحة لأن الدعوة الصريحة قد تستوجب رفضاً مباشراً، ولذلك فهناك فى هذه الحالة عملية أخذ ورد حتى يتم الوصول لحل مرضى ونهائى .

وعلى ذلك فإنه يتحتم علينا أثناء دراسة برجماتيات اللغة الثانية، أن نضع فى اعتبارنا ليس فقط كيفية استخدام اللغة من قواعد ومفردات؛ بل لماذا نستخدمها ومع من نستخدمها أيضا ؟ .

٧-٥ تعلم اللغة الثانية والعلوم الأخرى

اهتم الكتاب فى الفصول الثلاثة الأخيرة بعلاقة تعلم اللغة الثانية بالعلوم الأخرى، وخاصة علم اللغة، وعلم النفس اللغوى، وعلم اللغة الاجتماعى ؛ ولكن تلك العلوم ليست هى الوحيدة المرتبطة بتعلم اللغة الثانية، ولكن هناك علوم أخرى مثل علم الاجتماع، والفلسفة، وعلوم التواصل، والذكاء الصناعى، وعلم الإنسان قد تقدم إسهامًا فى فهم طبيعة تعلم اللغة الثانية، ولكننا لم نتكلم عن علاقة تلك العلوم بتعلم اللغة الثانية هنا باستفاضة لأن إسهام تلك العلوم لم يزل محدوداً فى فهمنا لتعلم اللغة .

لقد شرحنا كيف ينظر الباحث فى مجال علم اللغة الاجتماعى أو النفسى على تعلم اللغة الثانية ومادته ؛ ولكن ماذا يفيد تعلم اللغة الثانية فى فهم طبيعة العلوم الأخرى؟ من الممكن أن ننظر لهذا الموضوع من زوايا مختلفة، فقد أشارت جاس (١٩٨٩) وجاس، وشختر (١٩٨٩) بخصوص علاقة علم اللغة بتعلم اللغة الثانية إلى أن هناك دلالات متبادلة تخص العلمين، ويمكننا أن نمد هذا التصور للعلاقة بين تعلم اللغة

الثانية وباقى العلوم، فنحن نتصور أن تعلم اللغة الثانية لا يعتمد على العلوم الأخرى فى النظريات، وطرق البحث وأدوات الاختبار وتحليل النتائج وتنتهى العلاقة على ذلك، بل إن تعلم اللغة الثانية يعطى هذه العلوم صورة أكبر عن اللغات الإنسانية والعقل الإنسانى .

ركزت جاس وشختر على التأثير المتبادل بين تعلم اللغة الثانية وعلم اللغة، أما بالنسبة للعلوم التى تكلمنا عنها فى هذا الفصل فهى التى شكلت نقطة بداية تعلم اللغة الثانية ؛ ولكن هناك جانب آخر لهذه القصة، فلو كان لعلم اللغة أو علم اللغة الاجتماعى أو النفسى أن يحاول أن يفهم الصورة الأوسع عن اللغة والعقل فلابد من تضمين نتائج من تعلم اللغة الثانية لأن تعلم اللغة الثانية أيضاً نظام من إنتاج العقل البشرى، فكل نظرية تفشل فى تبرير مادة من اللغة الثانية ليست كاملة .

هناك نظرية أخرى تقول : إن مادة اللغة الثانية لا يمكن استخدامها فى تخطيئ نظريات علم اللغة أو علم النفس أو علم الاجتماع ولكنها قد تستخدم لتعزيزها، ما معنى التعزيز؟ قدمنا فى الفصل الرابع مادة من كلرمان عن النقل، وقلنا إنه طور مفهوماً مهماً جداً وهو مفهوم الطيبولوجيا النفسية، وعندما نفهم ما هى العناصر التى ينقلها المتعلم من لغته الأم ، وما هى العناصر التى لا ينقلها ؟ ، نستطيع أن نعرف الكثير عن ترتيب الإنسان لعناصر لغته الأم فى عقله، ولذلك فمعرفة التركيب العقلى تأتى من نافذة هى مادة تعلم اللغة الثانية، فهذه المادة تمكن الباحث من متابعة العقل البشرى فى حالة استخدام نشط للغة .

الهوامش

(١) كان هناك استخدامان صحيحان للصوت في اللغة الهدف ؛ لأن المشتركين فى الدراسة يعيشون فى نيويورك وهى مدينة تجمع بين أنماط كثيرة كلها صحيحة .

(٢) اعترض ماجور (١٩٨٧) على تحليل بيت لأصل تنويعات الصوت، وبالرغم من أن ماجور أشار إلى أن التنويعات التى تنتمى للغة الأم تستخدم فى السياقات الرسمية وغير الرسمية إلا أن هناك فصلاً واختلافاً فى نقل الأنماط الرفيعة والأنماط غير الرفيعة للعنصر الواحد .

الفصل الثامن

استخدام المعرفة اللغوية

التصور العام عن تعلم اللغة الأجنبية هو أنك يجب أن تتعلم قواعد اللغة النحوية ومفرداتها وبعض قواعد النطق، ويفترض هذا التصور أن استخدام تلك المعارف والقواعد في محادثة طبيعية في سياق تواصل أمر بديهي بسبب استكمال معرفة القواعد، هذا يعنى أنه لا توجد فروق بين استخدام اللغة فى سياق اللغة الأم أو فى سياق اللغة الهدف، ذلك لأن هذا التصور يفترض أن كل ما تحتاجه في الحديث باللغة الهدف هو استكمال قواعدك النحوية وسوف تؤدى مهام الكلام كما تؤديها فى لغتك الأم تماماً، سوف نبين فى هذا الفصل أن هذا التصور مبسط جداً، وسوف نتعامل أولاً مع طبيعة المدخل اللغوى الذى يحصل عليه المتعلم، ثم سنتعامل مع العلاقة المتبادلة بين استخدام اللغة الثانية فى سياق المحادثة وتعلم اللغة .

٨-١ المدخل اللغوى

لقد قلنا فى الفصل الثالث إن التصورات القديمة لتعلم اللغة كانت قائمة على فكر سلوكى بحت وخاصة عند الأطفال، فكان التصور أن الإنتاج اللغوى للطفل والحصيلة التى سيتعلمها تقوم على المدخل الذى يتعرض له، ولما كان التقليد هو الآلية الأساسية فى النظرية السلوكية فإن البيئة اللغوية المحيطة بالمتعلم ذات أهمية خاصة؛ ولكن عندما خرجت النظرية السلوكية من دائرة الضوء انحسر معها البحث فى المدخل والتعلم .

وتحول الاهتمام بعد ذلك للعمليات العقلية الداخلية التى يجلبها المتعلم لسياق التعلم، وحسب هذا المنظور تصور الباحثون أن المتعلم هو الذى يخلق نظامه اللغوى

الخاص وأن المدخل اللغوى ليس ذا أهمية كبيرة فى حالة تعلم الأطفال على الأقل، وإذا كان المتعلم يحتاج فقط إلى أن يكتشف أى الإمكانيات والأشكال الموجودة فى لغته فإن عدداً محدوداً من أمثلة اللغة الهدف تكفيه لينتج الأشكال السليمة فى اللغة الهدف، ومن هنا أصبح المدخل اللغوى غير ذا أهمية كبيرة .

وقدم كوردر عام ١٩٦٧ فصلاً مهمًا بين المدخل اللغوى والمقبول اللغوى، المدخل هو القدر المتاح من اللغة أمام المتعلم؛ بينما يشير المقبول إلى القدر الذى تقبله المتعلم وتعلمه من هذا القدر، بالتأكيد يعرف كل شخص تعلم اللغة الأجنبية قبل ذلك الحالة التى يكون فيها مدخل اللغة الأجنبية الذى يسمعه غير مفهوم تماماً لدرجة أنك أحياناً لا تستطيع أن تميز بين الكلمات، هذا مدخل لغوى لأنه متاح ولكنه ليس مقبولا لغوياً لأنه لا يثبت فى عقل المتعلم السامع، ولما لم يكن هذا المدخل ضمن نظام اللغة الوسط عند هذا المتعلم فهو لا يفيد أبداً .

ما هى طبيعة المدخل اللغوى بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية؟ أشار فرجسون فى دراسته التى أجراها عام ١٩٧١ ليبحث فى مسائل التبسيط اللغوى إلى أن ابن اللغة يجرى تعديلاً على عناصر لغته النحوية، والصوتية، والمعجمية حين يتحدث لشخص كفاءته اللغوية ضعيفة الأطفال ومتعلمى اللغة، وسمى فرجسون اللغة الموجهة للأجانب الذين لا يملكون كفاءة لغوية عالية باسم "حديث الأجانب"، وسمى أيضاً الحديث المعدل الذى يوجهه الأب مثلاً لطفله باسم "حديث الأطفال"، وكان غرض فرجسون هو مقارنة هذين النمطين .

سوف نركز هنا على مادة حديث الأجانب التى استخدمها فرجسون فى مقاله، وتبين تلك المادة أن هناك أكثر من طريقة لتعديل الحديث وتغييره عن المتوقع فى سياقات حديث أبناء اللغة بعضهم مع بعض، ففى المادة المأخوذة من اللغة العربية يستعمل الفعل المصرف فى الغائب بدلاً من كل تصريفات الفعل العربى الأخرى وهى المخاطب، والمتكلم بأنواعهما، تبين تعديلات حديث الأجانب عموماً أنماطاً من لغوية وأشكالا لا تستخدم عادة أثناء الحديث مع أبناء اللغة، يشترك حديث الأجانب فى بعض سماته مع حديث الأطفال، من أهم سمات حديث الأجانب الكلام ببطء، وكثرة الوقفات، والصوت المرتفع، والمفردات البسيطة، والتكرار .

ليست سمات حديث الأجانب واضحة دائمًا، ففى بعض الأحيان، يكون من الصعب تبين أى دلائل على تعديل الحديث فى الاستجابات الأولى لأبناء اللغة فى المحادثة، ويتبين هذا واضحًا من المشاكل الإجرائية فى بعض الدراسات مثل دراسة جاس وفارونيس (١٩٨٥) التى لم تبين نتيجة واضحة لحديث الأجانب لأن الأجانب الذين اشتركوا فى المقابلات مع أبناء اللغة كانوا قد تدربوا كثيرًا على الأسئلة المكتوبة لديهم، وتبين لأبناء اللغة المشتركين فى الدراسة قدر كبير من الكفاءة اللغوية عند الأجانب بالرغم من وضوح كونهم أجانب؛ ولكن عندما بين الأجانب المشتركين فى الدراسة مشكلتهم مع فهم المحادثة وسيرها عدل أبناء اللغة من حديثهم ليكرروا ويضيفوا آملين أن الإضافة الجديدة ستسهل مهمة الأجنبى، ولم يكن التعديل فى هذه الحالة نحويًا أو صوتيًا كما كنا نتوقع .

هناك طرق أخرى كثيرة لتعديل الحديث، منها مثلا توضيح عنصر نحوى ما بنقله من مجرد ضمير مفعول لاسم كامل كما هو الحال فى المثل التالى :

- How have increasing food costs changed your eating habits?

- Well, I do not know that it is changed them, I try to adjust

- Pardon me?

- I do not think it is changed, MY EATING HABITS

من المكن أيضًا أن يعدل المتكلم حديثه بأن يجعل المعلومات النحوية الخفية أكثر وضوحًا باستخدام ضمائر منفصلة أو مفاعيل صريحة أكثر من ضمائر متصلة مثلاً .

إذا نظرنا لصورة مادة حديث الأجانب بشكل كلى لوجدنا أن تعديل الحديث أثناء التكلم مع أجنبى أمر متغير، فابن اللغة دائمًا يحاول أن يقيم مستوى الشخص الأجنبى اللغوى على مدار المحادثة، هذا يعنى أن ابن اللغة يبدأ المحادثة وهو متصور أن الأجنبى قد يكون ماهرًا فى اللغة أو يدخل المحادثة بالتصور العكسى؛ ولكن إذا استمرت المحادثة فى سريان فإن الحكم الذى دخل به ابن اللغة للمحادثة قد يتغير لأنه قد يتبين أن مستوى الشخص الأجنبى الذى يتكلم معه ليس كما تصور مبدئيًا، وغالبًا ما ينتج عن هذا تغير فى نمط حديث ابن اللغة أثناء المحادثة .

ما هى وظيفة حديث الأجانب فيما يتعلق بتعلم اللغة ؟ قد نستطيع عموماً أن نقول إن تبسيط اللغة بالطرق التى رأيناها سلفًا قد يساعد المتعلم على الفهم، وذلك لأنه من المعروف أن الفهم هو الذى يجلب التعلم ولا تعلم بدون فهم، بالرغم من أن الفهم لا يضمن التعلم إلا أنه يمهد الأرض أمام المتعلم ليتعلم، ومع ذلك فليس كل أنواع حديث الأجانب متساوية فى علاقتها بالتعلم، فقد أشار باركر وشادرون فى مراجعة حديثة للدراسات (١٩٨٧) إلى أن التبسيط الناتج عن الإسهاب فى الشرح أو تعديل بنية الخطاب أفضل من حيث التفهيم من التعديلات القائمة على تبسيط لغوى نحوى مثلاً .

٨-٢ الفهم

من المهم جداً فى نجاح أى محادثة بالاستمرار أن تكون قادراً على الفهم وأن يفهمك الطرف الآخر، غياب الفهم عنصر مشترك بين الكثير من المحادثات التى يكون الأجانب فيها طرفًا، ولكن ما هى العوامل التى تحدد الفهم ؟

من المسائل المهمة فى عملية الفهم مسألة فهم ابن اللغة لأصوات المتعلم ؛ ولكن هذا ليس هو العامل الوحيد فقدرة المتعلم على استخدام اللغة الثانية بشكل سليم نحوياً عامل آخر، ففى دراسة استخدمت طريقة التنكر [1] طلب من المستمعين من أبناء اللغة أن يحكموا على جمل قرأها نفس الشخص من غير أبناء اللغة، وطلب من ١٤ شخصا من غير أبناء اللغة أن يسجل كل منهم زوجًا من الجمل، واختلفت الجمل من حيث الصحة النحوية، فكان المسجل من غير أبناء اللغة يسجل الجملة فى شكلها الصحيح نحويًا ثم يسجل نفس الجملة فى شكل غير صحيح نحويًا، ولما كانت الجملتان من تسجيل نفس الشخص فقد كانت طريقة النطق واحدة .

وعندما طلب من أبناء اللغة أن يحكموا على نطق الأشخاص الذين سجلوا الجمل حكم المشتركون فى الدراسة على الجملة السليمة نحويًا بأن الذى نطقها يتمتع بنطق سليم للغة، وحكموا على الجمل غير السليمة نحويًا على أن الذى نطقها ليس متمكنًا من طرق نطق اللغة الهدف، بالرغم من أن عنصر الصحة النحوية قد أثر على معظم المشتركين فى الدراسة إلا أن بعض المشتركين لم يتأثروا بهذا العامل كثيراً، هذا يعنى أن فهم المتعلم يقوم على استخدامه لعناصر سليمة نحوياً بالإضافة لسلامة نطقه، وهذان عاملان اثنان فقط .

هناك عامل آخر يساعد على الفهم وهو قدرة المتعلم أن يضع اللغة فى سياقها السليم باستخدام المفردات المناسبة وأدوات الربط الواضحة، فقد تكون القواعد سليمة ولكن الكلمات ليست مناسبة وهو ما ينتج مشاكل كبيرة فى الفهم؛ ولكن إن كان لنا أن ننظر فى دراسات الفهم عمومًا فسنستخلص نتيجة واحدة، هى أن فهم منطوقات المتعلمين من غير أبناء اللغة لا تعتمد على القواعد بقدر ما تعتمد على المفردات السليمة والنطق الصحيح (٢).لو كانت تلك النتيجة سليمة لتحتم علينا أن نسأل أنفسنا لماذا هذه هى الحال؟ تعتمد إجابة هذا السؤال على عدد من الاختيارات، فهناك عدد محدود من القواعد النحوية فى اللغة إن قورنت بإمكانيات المفردات وطرق النطق، فإذا فشل المتعلم فى تطبيق قواعد المطابقة أو فى ترتيب الكلمات فى الجملة بالشكل المناسب فإن هناك إمكانية كبيرة أن يحاول ابن اللغة أن يعيد ترتيب المنطوق فى رأسه ويستخلص منه معنى؛ ولكن إذا استخدم المتعلم مفردات خطأ فإنه من الصعب على ابن اللغة أن يفهم بسهولة .

المسألة الثانية المهمة فى عملية الفهم هى قدرة متعلم اللغة على الفهم، يعطى المتعلم مؤثرات على أنه يفهم المحادثة الجارية بطرق متعددة، من بين أكثر المؤشرات شيوعًا ما يسمى بالمفاتيح البعدية أى الإيماءات الصوتية التى يصدرها الشخص بعد منطوق من المشترك معه فى المحادثة مثل "نعم أو أها" (٣)، وعندما تكون المحادثة وجهًا لوجه وليست على الهاتف مثلا تلعب حركات الرأس والجسد دوراً أيضًا كعلامات للفهم؛ لكى نفهم مدى أهمية هذه المفاتيح يجب أن نتصور أننا فى محادثة تليفونية مع شخص لا يعطينا أى علامة على أنه يسمع ويتابع الحديث الذى نقوله نحن، فهذا الصمت يجعلك تتساءل إن كان هناك شخص يستمع لك على الطرف الآخر أم لا، ولذلك تجد المتعلم يحاول أن يعلم كيف يعطيك تلك المفاتيح حتى دون أن يكون قادراً على فهم كل جوانب المحادثة لكى يحتفظ بالتواصل قائمًا، انظر هوكينز ١٩٨٥ حيث توجد مناقشة عميقة لتلك العلامات التى يستخدمها المتعلم للحفاظ على مسيرة المحادثة دون أن يكون واعيًا بها بشكل كامل .

بقدر ما يكون ابن اللغة متعوداً على طريقة حديث الأجانب (إما عن طريق خلفية لغوية عامة أو بسبب شخصى)، يكون قادراً على فهم ما يقوله المتعلم، فى دراسة أجريت للتحقق من أهمية التعود على طريقة كلام الأجانب اكتشف الباحثون أن خبرة ابن اللغة

العالية فى طرق الأجانب تساعده على فهم حديثهم بشكل أكبر، ومن الواضح أن هناك ثلاثة عوامل أساسية فى عملية الفهم : الأول هو معرفة شخص أجنبى بعينه وطرقه فى الكلام، الثانى هو معرفة طرق كلام الأجانب عمومًا، والثالث هو الإلمام بموضوع المحادثة، من المفروض أن علاقتنا بشخص أجنبى بعينه تسهل لنا فهم لغته الخاصة وهو ما يحدث فى حالة لغة الأطفال التى يفهمها أهلهم بشكل خاص دون غيرهم من الناس، ومن المفروض أيضًا أن تساعدنا خبرتنا بطرق الأجانب عمومًا على فهمهم، ذلك لأن مدرس اللغة للأجانب يكون عادة أكثر قدرة على فهمهم من شخص لم تكن لديه بهم معرفة سابقة أو لم ير أجنبيًا قط، أخيرًا، من المفروض أيضًا أن تساعدنا خبرتنا بموضوع المناقشة على فهم الأجانب الذين يتكلمون معنا لأننا نستطيع أن نملأ الفراغات التى يتسبب فيها عجز محاورنا عن تذكر كلمة أو سوء استخدامه لتركيب نحوى معين .

لماذا تحدث تلك النتائج ؟ من المعروف أن المستمع فى المحادثة يدخل مهمة الاستماع وفى رأسه بعض الأفكار عن العالم المحيط به، وتساعده تلك الأفكار على تفسير العناصر التى تحمل صلة مباشرة بالسياق المادى المحيط به، والجمل التى تقابل منطق الحياة المحيطة بنا وتوافقه أسهل فى الفهم من جملة لا توافقه كأن نقول: إن الكرسى جلس فوق الكلب، ذلك خاصة إن كان قائل الجملة أجنبى واضح اللكنة أو الهيئة، هذه الجملة غير واضحة وصعبة الفهم لأنها لا توافق سياق المنطق الواقعى، قال لابوف وفانشيل (١٩٧٧): إن معظم المفاتيح التى نحتاجها لنفسر منطوقًا معينًا موجودًا فى بنية العالم المحيط بنا وليست موجودة فى المنطوق نفسه؛ ولكن لابوف وفانشيل بنيا تصورهما هذا على مادة مأخوذة من أبناء اللغة فقط وليس من متعلميها، وفى حالة المحادثة بين ابن اللغة وشخص أجنبى قد تعنى تلك المفاتيح معرفة لغوية أيضًا بطرق الكلام، والنطق والقواعد، واستخدام المفردات .

من الممكن أن تظهر مشاكل فى الفهم بين ابن اللغة ومتعلمها فى المحادثة لعدد من الأسباب، قد يكون السبب هو طريقة نطق المتعلم وقد يكون السبب هو فشل ابن اللغة فى قراءة مفاتيح المحادثة؛ ولكن فى غالب الأحيان عندما يكون هناك عدم فهم فى المحادثة فإن المشتركين فيها يوقفونها ليتعرفوا على سبب عدم الفهم، هذا يعنى أنهم سوف يتفاوضون حول معنى المنطوق محل التساؤل، لكى نفهم هذا بشكل أكبر ونفهم

الفرق بين هذا النوع من المحادثة ومحادثات أبناء اللغة، يجب أولاً أن نفهم كيف يتحادث أبناء اللغة؟ وما هى طبيعة تلك المحادثات؟

من المتفق عليه أنه فى معظم المحادثات يتخذ تطور الموضوع خطًا تصاعديًا ثابتًا، وعندما يكون المشتركان فى المحادثة من خلفية لغوية أو ثقافية أو اجتماعية واحدة فإن أخذهم للأدوار، وبداياتهم فى الكلام، وختام أدوارهم تكون متجانسة وفى اتساق أى أن كل مشترك يرد على ما قاله المشترك الآخر سلفًا فى ترتيب بسيط ومنتظم، هذا يعنى أن المشتركين فى المحادثة يعرفون ما قيل ويقال ويعرفون إلى أين تسير المحادثة وما هو إسهامهم فيها وإسهام غيرهم من المشتركين ؛ ولكن فى الحالات التى لا تكون الخلفية بين المشتركين فيها واحدة أو يكون فيها نقص فى المعرفة اللغوية أو المعرفة بالموضوع فإنه من المتوقع أن يتعطل سير المحادثة كثيرًا، وهنا قد ينقطع الفهم .

٨-٣ التفاعل

عندما يتعطل انسياب المحادثة ويغيب الفهم نجد أن المشتركين يتوقفون عن التحادث ويسألون بعضهم عن منطوق معين لم يفهموه أو يطلبون المساعدة فى المحادثة، هذا يعنى أن المشتركين يتفاوضون فى المحادثة وأنهم يحاولون أن يحافظوا على مكانتهم فيها متساوية، فالتفاوض يمكن المشتركين من أن يردوا على مداخلات الآخرين فى المحادثة بشكل مناسب وأن يستعيدوا مكانتهم فى الحديث .

لقد أشرنا سلفًا إلى التفاوض فى المعنى وقلنا إنه الحالة التى يتوقف فيها التحادث ليحاول المشتركون أن يعرفوا عن ماذا تدور، فى حالة المحادثات التى يشترك فيها الأجانب يحتل تفاوض المعنى مساحة كبيرة من المحادثة، يقدم فارونيس وجاس (١٩٨٥ ص ٧٨ – ٧٩) مثلاً جيداً على هذا النوع من المحادثات، ويقضى المشتركون فى المحادثة الوقت فى الرجوع للوراء لمحاولة فهم المعنى المراد بدلاً من تبادل الأفكار والتصورات كما هو مرغوب فيه فى أى محادثة .

فى مثل تلك المحادثات لا يغير ابن اللغة شكل كلامه من حيث القواعد أو النطق أو الصرف بل إنه أيضًا يغير تركيبة المحادثة نفسها، كان لونج (١٩٨٠) أول من أشار

إلى أن المحادثات التى يكون متعلم اللغة أحد أطرافها تحتوى على تركيبة محادثة مختلفة عن تركيبة محادثات أبناء اللغة بعضهم مع بعض، ففى المحادثات التى يكون أحد طرفيها أجنبى ضعيفًا فى اللغة الهدف تكثر الأسئلة عن الفهم ومحاولة التأكد من الفهم وأسئلة الاستيضاح؛ بل إن نوعية الأسئلة فى مثل تلك المحادثات تختلف أيضًا، وتكون عادة الإجابة عن هذه الأسئلة متضمنة فى سؤال ابن اللغة أو مستوحاة منه أو هو الذى هدى الأجنبى إليها، الهدف من هذه الأساليب والاستراتيجيات هو إعطاء المتعلم أكبر قدر ممكن من المعلومات ليفسر بها كلام ابن اللغة .

هناك أيضًا فروق أخرى بين محادثة أبناء اللغة والمحادثة التى يكون أحد أطرافها من الأجانب، ففى تلك المحادثات يكون عند كل طرف الاستعداد الكاف والدائم لتغيير موضوع المحادثة ولو بشكل مبتور أو مفاجئ، وقد يحدث تغيير موضوع الكلام بسبب المحاولات المتكررة والفاشلة فى التفاوض حول المعنى .

الغرض من كل محاولات تعديل المحادثة داخليًا أو لغويًا هو تمكين المتعلم من الاشتراك ومتابعة الموضوع، وبالتالى تعلم اللغة، وتساعد تلك التغييرات المتعلم نفسيًا إذ يشعر أن شخصًا آخر يساعده على فهم اللغة بشكل أحسن، ولكن بعض الباحثين من أمثال أستون (١٩٨٦) وهوكنز (١٩٨٥) يرون أن تغييرات فى بنية الموضوع وفى لغته ليست سوى محاولة للتوضيح أن ابن اللغة متضامن مع المتعلم فى معاناته، ولكن الغرض منها حقيقة ليس تسهيل المحادثة، وسوف نرجع لهذا الموضوع مرة أخرى فى القسم الخامس من هذا الفصل .

ولكن لا يجب فى أى حال أن نخلط بين الفهم والتعلم أو الاكتساب، فالفهم فى معناه العادى يشير إلى حدث يحدث مرة واحدة بينما يشير مصطلح التعلم لحالة مستديمة، سوف نناقش فى الفصل الأخير تصورات أخرى عن فكرة الفهم .

٨-٤ المنتج اللغوى

لقد تعاملنا حتى الآن مع فكرة المدخل اللغوى، وتكلمنا أيضًا عن التعديلات اللغوية وتعديلات المحادثة التى يمكن أن تحدث عندما تقوم محادثة بين ابن اللغة ومتعلم لها

غير كفء، ويتبقى لنا الآن أن نناقش مفهوم المنتج اللغوى، وهو منتج يجب أن يكون مفهومًا، وفى الحقيقة يمكن لنا أن نتحدث هنا عن فرضية المنتج اللغوى المفهوم كما طرحها سوين (١٩٨٥ ص٢٤٩)، من أوائل النظريات حول وظيفة المنتج اللغوى كانت فكرة أنه يساعد على استصدار مدخل لغوى أكثر، ولكن يبدو أن المنتج اللغوى يلعب دورًا أكبر فى عملية تعلم اللغة، فالمنتج اللغوى يسمح للمتعلم أن يستخدم القواعد التى يتصور أنها منتجة، أى أن المتعلم يستخدم اللغة بشكل فعال ومنتج (٤)، تشير فكرة المنتج اللغوى المفهوم إذًا إلى حاجة المتعلم لأن يضطر للتعبير عن رسالة ذات معنى بشكل سليم ومناسب، أى ينتج (سوين ١٩٨٥ ص٢٤٩)، وهو أيضًا يعطى المتعلم نواتج كثيرة تساعده فى تعلم اللغة، من بين هذه النواتج اختبار الافتراضات التى قام بها عن قواعد ومعانى اللغة الهدف، تقبل رد فعل مهم جداً فى التأكد من تلك الفرضيات، وتطوير الآلية فى إنتاج اللغة الوسط، تحويل عمليات التعلم من معجمية ودلالية لنحوية وصرفية .

من الواضح أن المدخل اللغوى وحده لا يكفى، ذلك لأننا عندما نسمع اللغة الهدف غالبًا نكون قادرين على تفسير المعنى دون الحاجة للنحو، فإن سمعت مثلاً الكلمات "الكلب عض الولد" فإنك غالبًا ستفهم أن الكلب هو الذى عض الولد وليس العكس بغض النظر عن الترتيب الذى جاءت به الكلمات، فنحن لا نحتاج هنا لأكثر من معرفة معنى الكلمات ومعرفة بعض الشىء عن حقائق الحياة، هذا ليس الحال بالنسبة للإنتاج فنحن مضطرون لوضع الكلمات فى إطار نحوى ما، فالإنتاج اللغوى قد يساعد المتعلم إذًا فى الانتقال من التعامل مع اللغة معجميًا ودلاليًا إلى التعامل معها نحويًا (سوين ١٩٨٥)، نحن ما نزال بحاجة لأبحاث كثيرة فى هذا الموضوع، فنريد أن نعرف على سبيل المثال إن كان المتعلم وحده قادرًا على تحليل إنتاجه اللغوى الذى يضعه فى شكل نص دون الاعتماد على ابن اللغة فى ذلك، هناك اكتشاف صاغه كمى (١٩٩٠) يقول : بأن المتعلم فى الحقيقة يحلل ما ينتج وينقضه خاصة فى الحديث، ويحدث هذا التحليل فى سياق المحادثة نفسها، الأبحاث التى تقوم بها سوين الآن ترمى إلى النظر فيما إذا كانت استراتيجيات تعليمية تساعد المتعلم على تطوير حس نقدى وتحليلى لمنتجه اللغوى (٥) .

٨-٥ دور المدخل اللغوى والتفاعل فى تعلم اللغة

ما هى وظيفة المدخل اللغوى والتفاوض فى المعنى ؟ كمرحلة أولى فى عملية التعلم يجب على المتعلم أن يشعر بحاجة للتعلم، ويساعد التفاوض فى المعنى المتعلم على أن يركز اهتمامه على المناطق التى لم يتعلمها فى اللغة، ويتم هذا عن طريق المقابلة بين ما يعرف وما يجد أمامه، سوف نتكلم فى الفصل الأخير باستفاضة عن عملية التفاوض تلك وأهميتها، يبدو المفهوم الذى قدمناه فى هذا الفصل عن المدخل اللغوى والتفاعل متعارضاً مع مفهوم تعلم اللغة الذى تحدده محددات النحو العمومى، وهو المفهوم الذى قدمناه فى الفصل الخامس، والغرض من المفهومين هو محاولة فهم كيفية تكوين نظم قواعد اللغة الثانية عند المتعلم فى ضوء المادة القليلة المتاحة، كما قلنا فى الفصل الخامس فإن المتعلمين يمتلكون نوعين من المعلومات اللغوية، النوع الأول هو الأدلة الإيجابية، وهو مصطلح يشير إلى الجمل الصحيحة القليلة التى يتعرض متعلم اللغة لها، والنوع الثانى هو الدليل السلبى وهو الإشارة التى يتلقاها المتعلم أن المنطوق الذى أنتجه ذو مشاكل نحوية أو صوتية أو معجمية .

ولكن عندما نراجع كتب تعلم اللغة عند الأطفال ودراساته نكتشف أن الدليل السلبى ليس كثيراً فى هذه الحالة وليس ضرورياً لعملية التعلم أيضاً (انظر بينكر ١٩٨٤ و١٩٨٩، وفيكسلر، وكليكوفر ١٩٨٠)، فلما كان من الثابت أن الأطفال لا يتلقون دليلاً سلبياً كثيراً وإصلاحات فلا يمكن أن نعتبر هذا العنصر مهماً فى عملية اكتساب اللغة، فكيف تحدث عملية التعلم إذن حسب تلك النظرية ؟ كان الاقتراح هو وجود مجموعة من الخصائص العقلية الوراثية التى تحدد إمكانيات القواعد النحوية بمجموعة معينة، والفرضية هنا هى أنه إن كانت مجموعات القواعد محددة وقليلة فإن مهمة التعلم تكون محددة ومسهلة بدورها .

وماذا يحدث فى عملية تعلم اللغة الثانية ؟ فيما يخص موضوع الدليل السلبى فمن الطبيعى أن يحصل البالغون من متعلمى اللغة الثانية وخاصة فى الفصول على نسبة من الدليل السلبى أو التصويبات أكثر من ما يحصل عليه الأطفال ساعة تعلم لغتهم الأم، ولابد للبالغين أن يحصلوا على تصويبات ليتموا عمليات تعلم اللغة الثانية (بير دسونج ١٩٨٩، وبليفورمان ١٩٨٩، وجاس ١٩٨٨، وشختر ١٩٨٨) .

ما هى الوظيفة التى تقوم بها التصويبات ؟ قد يقول البعض إنه عندما يرتكب المتعلم الأخطاء وعندما يستقبل بعد ذلك رد فعل ابن اللغة على الخطأ فإن هذا سيوفر له معلومات عن خطأ منطوقه، وفى الحالات المثالية سيتم تعديل نظام قواعد المتعلم العقلى، هناك مشاكل لهذه النظرية من بينها أن تصويب الأخطاء لا يحدث كل مرة يحدث فيها خطأ، علاوة على ذلك، هناك أخطاء لغوية ما هى إلا أخطاء فى التفسير وليس لها أى علامة تبين أنها أخطاء .

أهم مشكلة فى تلك النظرية هى أن التعبير من قبل ابن اللغة للمتعلم عن وجود خطأ ما لا يقدم معلومات وافية عن مكان الخطأ أو شكله، فالمتعلم لا يعرف إن كان فشل التواصل ناتج من مشكلة فى النحو أو الأصوات أو المفردات، وعلاوة على ذلك، فعملية إظهار أن هناك خطأ لا تعرف المتعلم أين يبدأ أو يتجه وكيف يصوب الخطأ .

سوف نتعامل الآن مع طريقة أخرى لكيفية تطور تعلم اللغة الثانية، تقوم النظرية هنا على أن القوة الدافعة لتطور تعلم اللغة الثانية هى المدخل اللغوى والتفاعل بالمحادثة، وعلى ذلك فإن فهم بيئة التعلم (بما فى ذلك المعلومات اللغوية المتوفرة أمام المتعلم والمحادثات التى يشترك فيها المتعلم) مهم فى فهم التعلم .

قدم كراشن فرضية المدخل اللغوى المهمة داخل هذا السياق، يقول كراشن إن أساس التعلم هو المدخل اللغوى الذى هو أعلى درجة واحدة من مستوى المتعلم، يتصور كراشن كما قلنا فى الفصل السادس أن توفر المدخل اللغوى المناسب يجعل عملية التعلم آلية، لقد قلنا إن لهذا التصور مشاكله أيضًا ويجب علينا على الأقل أن نعترف بدور ما لعملية التفاوض فى المعانى التى تحدث فى المحادثات حيث يساعد ابن اللغة المتعلم على فهم معنى المحادثة وبالتالى يبين له عرض بعض قواعد اللغة التى لا يعرفها، وتأتى تلك الفائدة من التفاوض الذى يبدأ عندما يشير المتعلم لابن اللغة بأنه لا يفهم .

يقول واجنر جوخ وهاتش (١٩٧٥) إن المحادثات هى أصل تعلم اللغة فى حالات اللغة الثانية وليست مجرد ساحة لممارسة التدريب على القواعد النحوية، ويدعى الباحثان أن القواعد النحوية تستقر فى ذهن المتعلم وتتطور وتنمو بفعل المحادثة وليس العكس .

يقول إليس (١٩٨٤ ص٩٥): إن التفاعل يسهم فى التطور لأنه الوسيلة التى يستطيع المتعلم من خلالها أن يخترق نمط القواعد والنظام، يحدث هذا عندما يحاول المتعلم أن يستغل وقت المحادثة لتخمين معنى الكلام دون أن تكون العناصر اللغوية المستخدمة عنصراً ثابتاً أو حتى موجوداً فى نظام قواعده الخاص، وهو أيضاً ما يحدث عندما يستغل المتعلم المحادثة ليعدل المنطوقات اللغوية التى استخدمها، ولكن ما هو الدليل على أن التفاعل يقود حقا عملية التطور فى تعلم اللغة ؟

يأتى الدليل على أهمية التفاعل والتفاوض من ثلاث دراسات، بين الباحثون فى الدراسة الأولى التى قام بها بيكا، ودوتى، ويونج (١٩٨٧) أن مجموعة المتعلمين الذين سمح لهم بالتفاعل مع أبناء اللغة أدوا مهمة لغوية أفضل من مجموعة أخرى لم تقم بتلك المهمة فى سياق تفاعل بل عن طريق مدخل لغوى معدل قدم لها. أما الدراسة الثانية التى قام بها جاس وفارونيس فقد أكدت على نفس النتيجة ؛ ولكن هذه الدراسة بينت أن أثر التفاعل الإيجابى ليس على الفهم الآنى فقط؛ بل إن هذا الأثر امتد ليشمل مهمة أخرى طلبت من المشتركين فى الدراسة بعد ذلك بفترة، واشتملت تلك المهمة على الإنتاج اللغوى وليس الفهم فقط، أعطى الباحثان فى هذه الدراسة للمشتركين مدخلاً لغوياً معدلاً وسمح لمجموعة بالتفاعل والتفاوض حول المعنى مع أبناء اللغة ولم يسمح لمجموعة أخرى، فى الجزء الأول من المهمة حدد أبناء اللغة للأجانب أماكن معينة يجب أن يضعوا فيها أشياء على لوح ما، وكانت هناك أربع فرق : فرقة حصلت على مدخل لغوى معدل، وفرقة لم تحصل على هذا المدخل وفرقة حصلت على فرصة للتفاوض على معنى اللغة وتتفاعل مع ابن اللغة ومجموعة لم يسمح لها بهذا، وفى الجزء الثانى من المهمة صعب على الأجانب أن يشرحوا لأبناء اللغة أين يضعوا بعض الأشياء على لوح آخر، وجاءت أحسن نتيجة من المجموعة التى سمح لها بالتفاعل والتفاوض فى الجزء الأول من المهمة وقيس مستوى الأداء بصحة تحريك أبناء اللغة للأشياء على اللوح، والنتيجة التى نستخلصها هنا، هى أن التفاعل مفيد على المدى القريب والبعيد معاً وليس فقط آنيا .

استخدمت دراسة أخرى أجراها لوشكى (١٩٨٩) طريقة مشابهة تحتوى على ظروف تجريبية مختلفة فى وجود مدخل لغوى معدل وإمكانية التفاوض حول المعنى فى سياق تفاعل لغوى، الفرق الوحيد بين هذه الدراسة والدراسات السابقة التى تكلمنا

عنها، هو أنها وجدت فئة التفاعل والتفاوض حول المعنى فى مجال الفهم فقط ولكنهما لم يكونا مفيدين فى تعلم القواعد والاحتفاظ بالمفردات .

ولو قارنا هذه الدراسات بعضها ببعض، لوجدنا أنها متشابهة فى النتائج ؛ ولكن لو نظرنا للدراسة الثانية التى كانت تبحث فى موضوع الآثار طويلة الأجل للتفاوض والتفاعل لتبين لنا أن المفردات المعجمية لم تستمر من المهمة الأولى للمهمة الثانية، وربما يكون ذلك بسبب الظروف التجريبية وطريقة البحث، هذا يعنى أن المفردات لم تقدم لنا دليلاً يبين لماذا المجموعة التى استخدمت تفاعلاً لغويًا تؤدى أحسن من المجموعة التى استخدمت مدخلاً لغويًا معدلاً فقط، الفرق الحقيقى بين المجموعتين يظهر فى طريقة تناول كل منهما للوصف، ولذلك ففائدة التفاعل اللغوى والتفاوض حول المعنى تتضح فى مجال الخطاب وليس فى مجال المفردات أو القواعد، نجد عادة أن أبناء الإنجليزية يفرقون بين الجمل التى تستخدم زمن المستقبل ونفس الجمل فى المضارع، فى حالة استخدام الجملة فى المستقبل يصف ابن اللغة شيئًا ما ويستخدم نفس ابن اللغة نفس الجملة فى المضارع لمحاولة التأكد من أن المستمع يركز على موضوع الكلام، هذا الفرق الدقيق يغيب فى حديث المتعلمين المشتركين فى الدراسة والذين حصلوا على مدخل لغوى معدل فقط، أما المجموعة التى كان لها فرصة التفاعل والتفاوض اللغوى فقد كان هذا الفرق حاضراً فى منتجها اللغوى بقدر كبير، بينما من الواضح أن التفاعل اللغوى له أثر إيجابى بالرغم من أننا لا نستطيع تحديده بالضبط، إلا أنه قد يختلف بحسب مستوى كفاءة المتعلم .

أجرى كارول، وروبرج، وسوين (١٩٩٢) دراسة أكثر تحديداً على أثر رد الفعل والتصويبات على إعادة تنظيم القواعد فى عقل المتعلم، قارن الباحثون بين مجموعة حصلت على تصويبات ومجموعة لم تحصل على تصويبات فى إنتاجها اللغوى، وكان تركيز الباحثين اللغوى على إنتاج الاسم فى شكله المناسب، وبعد أن درب الباحثون المتعلمين المشتركين فى الدراسة على العلاقة بين الاسم والفعل وترتيبهما فى الجملة، أخذ المشتركون كلمات جديدة، وصحح فريق من المشتركين على تصويبات لمنتجهم اللغوى من هذه الكلمات، بينما لم يحصل فريق آخر على تلك التصويبات، وبينت النتائج أن التصويبات مفيدة فى مجال تعلم عناصر نحوية مفردة؛ ولكنها ليست مفيدة فى تحسين قدرة المتعلم على تعميم القواعد الفردية .

لقد قدمنا للقارئ المفاهيم الأساسية المفيدة فى معرفة فرضية التفاعل اللغوى، هناك ثلاثة عناصر مهمة فى هذا الموضوع، العنصر الأول أن المدخل اللغوى المفهوم الحيوى لعملية التعلم، والعنصر الثانى هو أن التفاعل والمحادثة تجعل المدخل اللغوى مفهومًا، والعنصر الثالث هو أن المنتج اللغوى المفهوم يساعد المتعلم على أن ينتقل من عملية الفهم والتركيز على الدلالة والمعنى للتركيز على القواعد .

لقد رأينا فى هذا الفصل أن التعديلات اللغوية تساعد فى حدوث بعض التغييرات النحوية بالرغم من أن هذا قد لا يحدث من خلال الفهم، ورأينا أيضًا أن التعديل اللغوى لا يساعد على الفهم بمفرده .

ولكن ما هو إذا دور التفاعل اللغوى بالضبط ؟ سوف نؤجل التعامل مع هذا السؤال للفصل الأخير من هذا الكتاب، ولكن المسألة الضرورية فى هذا الموقف أن نفهم لماذا يعتبر التفاوض حول المعنى مهمًا فى التعلم؟ أولاً، يحتاج التفاوض حول المعنى للتركيز والاندماج فى الموضوع لأن هذين العنصرين مهمان جدًا فى التواصل، والرغبة فى الاندماج فى الموضوع مهمة بشكل خاص لأنها هى التى تدفع إلى استخدام منتج لغوى ما (ستيفيك ١٩٧٦ و١٩٨٠ و١٩٨١) والذى يسبب هذه الرغبة هو فهم المنتج اللغوى، فالمهم أن يفهم المتعلم المنتج الذى يصدره ابن اللغة وليس المهم أن يكون المنتج اللغوى قابل للفهم، وجد سكاركيلا وهيجا (١٩٨١) فى دراسة مقارنة أجرياها على الفرق بين محادثات أبناء اللغة مع متعلمين أطفال ومحادثات أبناء اللغة مع متعلمين من المراهقين أن أبناء اللغة استخدموا نسبة تبسيط مع الأطفال أعلى من التى استخدموها مع المراهقين، ومع ذلك فقد عمل المراهقون بشكل أكبر من الأطفال على المحافظة على انسياب المحادثة، ولما كان المراهقون قد بذلوا مجهودًا أكبر فقد استطاعوا الاحتفاظ بالمدخل اللغوى فى الذاكرة واستخدامه بعد ذلك، على عكس الأطفال ويتفق هذا الاستخلاص مع ما سبق وقلناه فى هذا الفصل عن أن المدخل المبسط ليس مفيدًا بقدر ما يكون المدخل القابل للتفاوض والوارد عن طريق التفاعل اللغوى .

هناك سبب ثانى لتفسير أهمية التفاوض وهو سبب يتعلق بالوعى غير اللغوى، وهو وعى مهم فى تعلم اللغة، يشير هذا الكلام إلى القدرة على فهم أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير عن شىء ما أو التواصل مع الآخرين، بل على أنها مجال بحث فى

حد ذاتها، وكذلك يساعدنا التفكير فى صحة جملة ما نحويا أو المقارنة بين معناها ومعناها لو ترجمت للغة أخرى على التفكير فى اللغة التى نتعلمها وليس فقط استخدامها .

كثيراً ما يقضى المتعلم فى الفصل وقتًا فى فهم اللغة أكثر من الذى يقضيه فى استخدامها، هذا يحدث مثلاً فى حالة دراسة قاعدة نحوية جديدة أو حفظ المفردات، وكثيراً ما يربط الباحثون بين القدرة على التفكير فى اللغة والكفاءة فى تعلمها، وقد تسببت الطرق القديمة فى تدريس اللغة فى رفع نسبة وعى المتعلم لأنها كانت تركز على شرح القواعد، فقد أمدت تلك الطرق المتعلم بوسيلة يفكر فيها عن اللغة، ولم تنتبه لاستغلال وقت الفصل فى الممارسة اللغوية، هناك طرق أخرى يمكن أن نرفع بها معرفة المتعلم عن اللغة، يستطيع المتعلم أن يعرف كثيراً عن اللغة مثلاً من خلال تفاوض المعنى حيث يكون هناك سؤال وتوضيح، هذا يعنى أن التعلم يعرف من خلال التفاوض والتفاعل أن هناك فرقًا بين ما ينتجه هو ما ينتجه ابن اللغة، ولكى يستطيع المتعلم أن يستجيب لابن اللغة الذى يعبر عن عدم فهمه لا بد له أن يعرف أن هناك مشكلة لابد أن تحل، وعلى ذلك فكلما كان المتعلم عارفًا بالعناصر الخاطئة فى إنتاجه اللغوى كلما كان قادراً على القيام بالتعديلات المناسبة، وبينما لا يوجد دليل واضح يبين مدى تأثير تلك التعديلات على حالة التعلم فى المدى البعيد فإننا نستطيع أن نفترض أن التفاوض يؤدى لمعرفة أكبر باللغة الهدف لأنه يساعدنا على الوعى باللغة بشكل أكبر .

لقد تعاملنا فى هذا الفصل مع طبيعة المدخل اللغوى فى تعلم اللغة الثانية، ووظيفته فيها، وتعاملنا أيضًا مع دور المنتج اللغوى، والتفاعل فى اكتساب اللغة، وسوف نربط هذه النتائج بالنتائج التى قدمناها فى الفصول السابقة فى الفصل الأخير ونحاول أيضًا أن نجمع بين الآراء المختلفة .

الهوامش

(١) طريقة التنكر هى استخدام متكلم واحد لتسجيل منطوقين مختلفين ثم يطلب من المشتركين فى الدراسة أن يقارنوا بين المسجلين، ظنا أنهما اثنين، بحسب عدد من المعايير التى تختلف بحسب الدراسة .

(٢) يجب أن نكون حذرين فى استخدام هذا الاستنتاج بسبب قلة الدراسات فى هذا المجال عمومًا، ولكن هذه النتيجة مثيرة فى حالة طرق التدريس التى تعتمد على تلقين الطلاب الصحة النحوية طريقة للفهم .

(٣) غالبا ما ينظر لمثل تلك العلامات على أنها مفاتيح تمكن المحادثة من الاستمرار، وأشار فارونيس وجاس لأن مثل تلك العلامات غالبًا ما تكون غامضة، فليس من الواضح من كان غرضها تسيير المحادثة أو تسجيل الفهم .

(٤) يجب على الإنسان أن يمارس لكى يتعلم، فكيف نستطيع أن نتعلم التنس بالمشاهدة والملاحظة ودراسة الحركات فقط ؟ فى الحقيقة نستطيع أن نتعلم جزء من لعبة التنس بهذا الشكل، وهو جزء معرفة القواعد، ولكن تطبيقها لا يكون بهذه الطريقة .

(٥) فيما يخص موضوع المنتج اللغوى المفهوم يجب أن ننتبه للمستمع، فلمن يجب أن يكون المنتج اللغوى مفهوما ؟ هناك أنواع مختلفة من المستمعين الذين يتباينون اجتماعيا ولغويا وسوف يؤثر هذا التباين بطبيعة الحال على طبيعة المنتج اللغوى فمعلم اللغة يفهم طلابه أكثر من غيره .

الفصل التاسع

التأثير غير اللغوى

من الحقائق الثابتة فى تعلم اللغة الثانية أن بعض الأفراد قادرون على تعلم اللغة بشكل أحسن من البعض الآخر، سوف ننظر فى هذا الفصل فى بعض العوامل التى قد تكون مؤثرة فى هذا الفرق وسوف نركز بشكل خاص على العناصر غير اللغوية مثل العمر والتوجه، والدافع، والقدرة، والتأثيرات الاجتماعية اللغوية .

ولكننا نتكلم أولاً وسريعًا عن عنوان هذا الفصل "التأثير غير اللغوى"، فى معظم الدراسات التى أجريت على تعلم اللغة الثانية تتكلم عن تلك التأثيرات على أنها فروق فردية، نحن نتصور أن هذا التعبير مضلل نسبيا لأن كل العوامل التى تؤثر فى شكل تعلم اللغة الثانية ومداه يمكن النظر إليها من هذه الزاوية ؛ ولكن ليس من الحتمى أن تكون تلك العوامل شخصية وخاصة، فقد يكون المجتمع والخلفية الاجتماعية التى ينحدر منها المتعلم عنصرًا مهمًا فى تعلمه كما سوف نرى، وحتى ما نسميه بالقدرة وهى السمة التى تبدو شخصية جداً فى كثير من الأحيان تكون محل تأثير مجتمعى واضح، فإبناء المستويات الاجتماعية المحظوظة يحصلون على درجات أعلى فى اختبارات القدرة عمومًا .

٩-١ التراث البحثى

لم تحصل المسائل المتعلقة بالعوامل غير اللغوية وتأثيرها فى تعلم اللغة الثانية باهتمام من الباحثين مثل الاهتمام التى حظيت به العوامل اللغوية، والنفسية، والنفسية اللغوية، من الضرورى أن ندرس المجالات العامة التى تحكمت فى مسار تعلم اللغة

الثانية، لكي نفهم كيف ترتبط الأبحاث التي تهتم بمجالات التوجه، والقدرة، والدافع بتعلم اللغة الثانية .

٩-١-١ علم اللغة

نزع التراث البحثي في علم اللغة إلى التقليل من أهمية عنصر القدرة في تعلم اللغة الثانية؛ ولكن هذا لا يعني أن دراسات علم اللغة تقول بصراحة : أنه لا توجد اختلافات في القدرة بين متعلمي اللغة الثانية، فالمسألة أكثر عمقًا .

تركز فكرة الكفاءة اللغوية، وهي فكرة مهمة جداً في علم اللغة المعاصر، على ما يعرفه المرء في عقله أكثر من ما ينتجه في حالة أداء لغوي عادي، يجب أن نلاحظ هنا أن التركيز على الكفاءة العقلية قد تسبب في إهمال ملاحظة وجود الفروق الفردية بين الأفراد في لغاتهم الأم؛ ولكن في الحقيقة ليس من الواضح أن تلك الكفاءة العقلية التي يبحث عنها اللغويين موجودة عند كافة أبناء اللغة بشكل متساو، اقترح تشومسكي في الكثير من المناقشات وجود حد أدنى من تلك الكفاءة العقلية عند كل المتكلمين، ولكن هذه الفكرة مبنية على مجرد افتراض بوجود شخص متكلم أو مستمع مثالي، ولكن الحقيقة أن معظم الناس قد يكونوا مختلفين في تلك السمة عن هذا الشخص المثالي؛ ولكن هذه النقطة تم تجاهلها كثيراً، ولكن المعارضين المبكرين لتشومسيك يقولون : إن الكثير من أبناء اللغة لم تنتج منهم أحكام صحة لغوية متشابهة أو متقاربة، يجب أن نذكر أننا قلنا في الفصل الثاني إن أحكام الصحة اللغوية كانت في فترة من الفترات المصدر الأساسي للمادة اللغوية؛ ولكن الباحثين لم يهتموا بهذه المسائل كثيراً في وقتها، وكان ردهم عادة أن الأشخاص ليسوا على نفس الكفاءة اللغوية في إصدار أحكام الصحة بدلاً من أن يقروا أن بعض الأشخاص يختلفون عن بعض في كفاءتهم اللغوية عامة، ولذلك فقد كانت النتائج التي توصل إليها هيل (١٩٦١) وغيره من الباحثين مهملة على أنها متعلقة بالأداء اللغوي وليس بالمعرفة اللغوية عن اللغة الأم .

من المهم بالنسبة لغرض هذا الفصل أن نقول : إن بعض الأشخاص يختلفون عن البعض الآخر فيما يتعلق ببعض المهارات اللغوية، فقد يكون البعض أفضل من البعض الآخر في القص مثلاً ؛ ولكن علماء اللغة يدعون أن تلك المهارات تتعلق بالأداء اللغوي ولا تتعلق بما يعرف الشخص عن لغته .

لا يستريح معظم اللغوين لأى إشارة لوجود فروق ملحوظة فى قدرات الأفراد على التحكم فى لغتهم الأم، يتضح رد الفعل هذا من الاستقبال السيئ الذى استقبله الباحثون لبحث برنشتين (١٩٧٠)، يدعى برنشتين أن الفروق المضطردة فى طريقة الكلام بين أبناء طبقة العمال وأبناء الطبقة المتوسطة مسؤولة جزئيًا عن الأداء الأسوأ لأبناء الطبقة العاملة فى المدارس، لقد وجد لابوف (١٩٧٢) مشاكل إجرائية فى دراسة برنشتين ؛ ولكن النقطة هى أن اللغوين لم يسمعوا أى نظرية تتعلق بالفروق الكبيرة بين الناس فى قدراتهم اللغوية .

لقد أثر الرفض المباشر والباتر لأى فروق فردية بطبيعة الحال على الباحثين فى مجال تعلم اللغة الثانية الذين تلقوا تدريبًا لغويًا، فهم من ناحية يؤمنون بتصور علماء اللغة أن الفروق الفردية ليست مهمة فى مجال اللغة الأم، ومن ناحية أخرى، فلو كانت فروق فى القدرة على تعلم اللغة الثانية فمن أين جاءت تلك الفروق، فلو كانت الفروق نابعة من قدرة لغوية عامة، فكيف لم تؤثر تلك القدرة على تعلم اللغة الأم؟ ولما كان هناك اعتقاد كبير أن كل الأطفال يتعلمون اللغة الأم فى وقت واحد وبطريقة واحدة، ولما كان هناك اعتقاد آخر أن كل اللغات متساوية فى صعوبة تعلمها فتعلم الهوسا يشبه تعلم الصينية فإن مسألة القدرة اللغوية لم تكن محل دراسة جادة .

٩-١-٢ علم النفس

تعاملنا فى الفصل السادس مع بعض أوجه تأثير علم النفس فى تعلم اللغة الثانية، ولم تكن عناصر مثل القدرة أو الدوافع من بين تلك الموضوعات، قال سورينتينو وهيجنز (١٩٨٦ ص٤) : إنه فى مرحلة مبكرة من تاريخ علم النفس فى أمريكا الشمالية كان الدافع والتفكير العقلى من العوامل المهمة، ويمكن رد هذه الأهمية لظهور التوجه السلوكى فى أمريكا الشمالية، وحتى تلك اللحظة كانت النظريات التى تربط الدافع بالسلوك مهمة جدًا .

ولكن الفكر السلوكى أبعد نظريات الدافع والتفكير العقلى تمامًا، وبالرغم من أن التفكير العقلى أصبح ذا مكانة كبيرة فى علم النفس فلم يكن أحد يربط بينه وبين الدوافع أبدًا، هذا يعنى أن الباحثين النفسيين لن ينظروا لمسألة الدافع حين يبحثون فى التفكير العقلى أبدًا .

٩-١-٣ علم اللغة النفسى

علم اللغة النفسى بحكم أصوله فى علم النفس وعلم اللغة معًا مهم جداً فى أبحاث تعلم اللغة الثانية؛ ولكن سورنتينو وهيجنز (١٩٨٦ ص٥) اعترفا بأن دراسة الدافع ليست مهمة فى مجال علم اللغة النفسى، ويتبين من سياق كلامهما أن هذه هى الحالة حتى الآن .

خلاصة الموضوع أن علم اللغة بنظرياته الحديثة يقلل من شأن القدرة اللغوية فى تبرير الفروق فى الأداء، وكذلك أسهمت أبحاث علم النفس فى التقليل من أهمية الدافع. وليس من الغريب إذن أن الباحثين فى تعلم اللغة الثانية الذى هو فرع من العلمين السابقين لا ينظرون لعوامل كالكفاءة اللغوية والدافع حين تفسير اختلاف نتائج التعلم .

وقبل أن نتعامل مع العوامل غير اللغوية بشكل منفرد، يجب أن ننظر فى مسألتين فى غاية الأهمية هما المصداقية والاعتمادية .

٩-١-٤ الاعتمادية والمصداقية

تصور معى مثلا أننا نريد أن نجيب عن السؤال التالى: هل هناك فروق فى القدرة والاستعداد بين الأفراد فى تعلم اللغة الثانية ؟ وهل هذا يبرر الفروق الكبيرة فى نسب النجاح فى تلك المحاولة ؟

يجب أن نكون دقيقين قبل أن نحاول أن نجيب على السؤال، فيجب أولاً أن نتأكد من معنى هذه المصطلحات، وكيف نتأكد بشكل لا يدع مجالا للشك أن شخصا ما أنجح من آخر فى تعلم اللغة الثانية؟ أسهل طريقة نحصل بها على إجماع هى أن نعتمد على شىء يمكن قياسه، والقياس الموضوعى هو الذى يجعل أكثر من باحث يؤدى نفس التجربة ليحصل على نفس النتيجة، المصطلح الذى نستخدمه للتعبير عن هذه الدقة والتكرارية المتماثلة هو الاعتمادية، ونحن بحاجة لمقاييس يمكن الاعتماد عليها فى قياس الاستعداد لتعلم اللغة الثانية والنجاح فيه، ونحتاج أيضًا لتحديد ماهية الفروق بين الأفراد وكيفيتها ونوعيتها .

الاعتمادية ضرورية ولكنها وحدها ليست كافية، فمن الممكن أن نتخيل أشياء كثيرة على أنها الاستعداد والدقة، ويمكن قياسها ولكننا نريد أن نتأكد من أن الشيء الذى نقيسه فعلاً هو ما نعنى به الاستعداد فى الحقيقة، فقد يدعى شخص على سبيل المثال أن الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية يمكن قياسه بطول اللسان، بطبيعة الحال يمكن قياس طول اللسان بكل سهولة، ولكن ليس من الواضح لماذا يعتبر هذا الشخص طول اللسان مؤثرًا فى عملية تعلم اللغة الثانية ؟ المصطلح الذى نستخدمه عادة لهذا النوع من الدقة وتبرير علة الطرح فى الوصف هو المصداقية، لا يمكن لطول اللسان بطبيعة الحال أن يكون مقياسًا صادقًا للاستعداد لتعلم اللغة، ولذلك فنحن بحاجة لأفكار صادقة يمكن قياسها بدقة لكى نبحث فى العوامل التى تؤثر فى نجاح عملية تعلم اللغة الثانية .

٩-١-٥ مقاييس نجاح تعلم اللغة الثانية

لا يمكن أن نبرر النجاح واختلافه من شخص لشخص فى تعلم اللغة الثانية إلا أن يكون عندنا وحدة للقياس وطريقة له، هناك مقاييس كثيرة، ولكن للأسف من أكثر الطرق رواجًا وقبولاً وخاصة فى التعلم فى الفصول هى طريقة الدرجات، وهذا شىء مؤسف لأن الحصول على درجات جيدة لا يعنى المعرفة الجيدة باللغة الثانية واستخدامها بشكل مناسب .

هناك قصص كثيرة لطلاب حصلوا على درجات عالية فى فصل تعلم اللغة، ولكنهم صدموا عندما زاروا البلد التى يتكلم أهلها تلك اللغة لأنهم لا يستطيعون التواصل، يبدو أن الدرجات تكافئ الطلاب على الانتظام، والمجهود، والسلوك فى الصف [1]، هذا يعنى أن الدرجات تعتمد على الحفظ عامة والنتيجة الطيبة فى الاختبارات، هذا بالطبع لا يتوافق مع رأينا فى استخدام اللغة بكفاءة، ويغيب الفرق بين المهارات اللغوية والمعرفة اللغوية .

هناك طريقة أخرى لقياس نجاح تعلم اللغة الثانية، وهى نتيجة اختبار كفاءة لغوية معدة خصيصًا، قد تكون تلك النتيجة أكثر دقة من الدرجات العادية، ولكنها ما تزال تعانى من نقيصة أن الدرجة لا تعنى بالضرورة القدرة على استخدام اللغة، فالكثير من تلك الاختبارات تقيس تذكر الطالب للحقائق اللغوية أكثر مما تقيس قدرته على وضعها موضع الاستخدام، سوف نناقش تلك النقطة بشكل أعمق عند مناقشة المعجم فى الفصل العاشر .

الطريقة الثالثة، هى أن نحاول أن نقيس إمكانية الطالب فى استخدام اللغة الهدف، يمكن أن تكون هناك مقاييس للأخطاء فى الاستخدام، وقد يكون المقياس فى الطلاقة فى المحادثة، هذه المقاييس أكثر واقعية فى حالة قياس القدرات اللغوية ؛ ولكنها صعبة التحقيق من حيث الاعتمادية .

هناك طريقة رابعة للقياس، وهى طريقة تعتمد على الخبرة فى قياس المهارة اللغوية للمتعلم، فقد نستطيع أن نقيس مدى راحة المتعلم فى استخدام اللغة، لأى درجة يصبح المتعلم فى حالة ألفة مع اللغة؟ هذا أمر يصعب قياسه فى الحقيقة، يمكن استخدام التقارير الذاتية، ولكن هذا سيولد مشكلة أخرى عند مقارنة الأشخاص بعضهم بالبعض الآخر، إذ كيف تستطيع أن تحدد ما إذا كان شخصان مرتاحين مع اللغة بنفس الدرجة من تقاريرهما الشخصية؟ ليس لدينا أى معايير لتحديد مدى راحتنا فى استخدام اللغة، ولذلك ليس من الغريب أن لا نجد موضوع الراحة فى أى مقياس مهارة لغوية بالرغم من أهميته الممكنة .

٩-٢ البعد الاجتماعى

هناك حالات كثيرة لا يشعر فيها متعلم اللغة أن له صلة حميمة بأهل اللغة الهدف، ويخلق المتعلم لنفسه فى هذه الحالة بعداً نفسياً واجتماعياً عن أهل اللغة التى يتعلمها، وقد ينتج عن ذلك قدر ضئيل من المدخل اللغوى، وقد أدى إدراك أهمية البعد الاجتماعى والنفسى بشومان (١٩٧٨) إلى التفكير فى ما سماه بنموذج الدمج الثقافى، حسب مبادئ هذا النموذج فالدمج الثقافى المكون من متغيرات اجتماعية وعاطفية هو القوة المسببة لتعلم اللغة الثانية، فإذا اندمج المتعلم فى ثقافة اللغة الهدف تعلم اللغة والعكس صحيح أيضاً ، وعلى ذلك فالدمج الثقافى يتسبب فى سلسلة من ردود الأفعال من بينها التواصل وتنتهى بالتعلم .

من بين العناصر الاجتماعية التى يجب أن نهتم بها هى مكانة جماعة لغوية ما أعلى من مكانة جماعة أخرى أو أدنى منها ، من بين المواقف التى تكون اللغة الهدف فيها مسيطرة ومتحكمة هى مواقف الاستعمار مثلا، ولكن هناك مواقف أخرى تكون اللغة الأولى فيها هى الأقوى ؛ ولكن التعلم فى الحالة الأولى يكون أصعب ومن بين

العوامل التى يجب أن نهتم بها فى معرض دراستنا للعناصر الاجتماعية فى تعلم اللغة عامل مدى اندماج جماعة ما فى المجتمع الذى يتكلم اللغة الهدف، وفى كثير من مجتمعات المهاجرين فى الولايات المتحدة حدث اندماج شبه كامل فى المجتمع العام، وهذا الاندماج يساعد على التعلم، وفى حالة جماعات مهاجرة أخرى هناك رغبة فى الحفاظ على نمط الحياة واللغة الأم، وعلى ذلك فسيكون التواصل مع المجتمع المحيط أقل وبالتالى سيكون تعلم اللغة أقل .

هناك أيضا عوامل عاطفية يجب النظر إليها كالصدمة اللغوية مثلاً، وهو إحساس يجعلك تتصور أنك مضحك بالنسبة لأبناء اللغة عندما يسمعوك تتكلم، ومن بين تلك العوامل أيضًا الصدمة الثقافية والاستعداد للتعلم، الدراسات التى قامت على المذكرات التى يكتبها الطلاب تقطع بأن هذه العوامل مهمة فى عملية تعلم اللغة الثانية ؛ ولكن هل تؤثر تلك العوامل فعلا فى التعلم والاكتساب ؟ هذا موضوع لم يقطع فيه بعد .

السؤال هنا هو ما هو نوع الأدلة التى يجب أن تستخدم لدعم نموذج الدمج الثقافى الذى طرحه شومان ؟ بنى شومان معظم تفكيره فى أبحاثه تلك على التطور اللغوى أو بالأحرى الفشل اللغوى الذى أصاب شابا من كوستاريكا عمره ٣٣ عامًا فى تعلم اللغة، تخرج ألبرتو من مدرسة ثانوية فى كوستاريكا بعد أن تعلم الإنجليزية لمدة ست سنوات، وانتقل ليعيش فى مدينة كمبردج فى ولاية ماساشوستس الأمريكية فى عمر ٣٣ وأقام مع أسرة كوستاريكية هناك، وفى عمله كان الشخص الوحيد الذى يتكلم الإسبانية بالرغم من أن الكثير من أبناء غير الإنجليزية كانوا يعملون معه فى نفس المكان، وكانت حياته الاجتماعية قاصرة على أبناء كوستاريكا، وتابع الباحث حياة ألبرتو لمدة عشرة شهور لم يكتشف بعدها أنه تطور من ناحية معرفة الإنجليزية خطوة واحدة، فلم يتوقف على سبيل المثال عن وضع أداة النفى قبل الفعل فى حالة غياب الفاعل، وكذلك لم يقدم أداة الاستفهام لبداية الجملة، ونحن نتوقع تطورا أكبر بسبب الشهور العشرة التى قضاها فى بيئة اللغة الإنجليزية مع متكلميها ؛ ولكن بالرغم من ادعاءات ألبرتو أنه يريد أن يتعلم الإنجليزية إلا أن كل أفعاله كانت تدل على العكس، فقد كان يسمع الموسيقى ويخرج مع أبناء اللغة الإسبانية، ولهذا فقد فشل فى الاندماج ثقافيًا مع أبناء اللغة الهدف، وعلى حد تصور شومان فإن فشل ألبرتو فى تعلم اللغة الهدف يرجع لعدم اندماجه ثقافيًا .

ولكن هناك دراسة طولية أخرى تقترح نتائجها أن الاندماج الثقافى لا يمكن أن يكون مرتبطا بتعلم اللغة بشكل كبير، فى دراسة طولية درس شميدت (١٩٨٣) ويس وهو فنان يابانى عمره ٣٢ عاماً انتقل للحياة فى هاواى، لقد كانت لديه كل الدوافع لأن يندمج فى مجتمع هاواى، فقد كان بحاجة لأن يكسب قوته طبعًا، ولكن من بين الأسباب التى دفعته للحياة فى هاواى أنه معجب بأهل هذه الولاية الأمريكية، لقد كان زميله فى السكن أمريكى وكانت كل حياته بالقصد فى مجتمع يتكلم الإنجليزية، ومع ذلك فإن قواعده النحوية محدودة ولكن ليس بنفس طريقة محدودية قواعد ألبرتو، فى حالة مثل هذه من الصعب أن نتصور أن الدمج الثقافى هو العامل الأساسى فى تعلم اللغة، بينت مادة هذه الدراسة أنك لا تستطيع أن تقيم علاقة علنية بين عوامل نفسية واجتماعية وتعلم اللغة فالأمر أكثر تعقيداً، وقد يكون من الأفضل أن ننظر للبعد الاجتماعى والعناصر الأخرى التى تكلمنا عنها على أنها دوافع للتعلم وممهدات له ؛ ولكن لا يجب النظر إليها على أنها مسببات للتعلم .

٩-٣ الفرق فى العمر

من المعروف أن الأطفال يتعلمون اللغات الأجنبية بشكل أحسن من البالغين أى أنهم يستطيعون إتقان اللغة الأجنبية بشكل كامل، بينما لا يستطيع البالغون كذلك، ومع ذلك فإن هذا التصور ليس مشتركا بين كل العلماء، ليس هناك شك من أن الأطفال فى العالم المتقدم على الأقل ينزعون لإتقان اللغة بشكل أكبر؛ ولكن هناك اختلاف بين العلماء حول ما إن كان هذا يعنى أنهم سيتعلمون اللغة عموماً بشكل أحسن .

جزء من المشكلة والخلاف هو تعريف المتعلم الأفضل لكى نقيس هذا، هناك مقياس جذاب من حيث المظهر وهو مقياس سرعة التعلم ؛ ولكن فى بعض الدراسات التى قامت بقياس سرعة تعلم عنصر ما من العناصر اللغوية لم يثبت وجود ميزة للأطفال عن البالغين، بل إن الميزة فى الحقيقة تكون للبالغين عن الأطفال، فمعظم الشباب فى سن المرحلة الجامعية يحصلون على نتائج عالية فى اختبارات قياس سرعة التعلم، أشار لارسن فريمان ولونج (١٩٩١ ص١٥٥) إلى أن هذه الدراسات التى تركز على تعلم العناصر الصرفية والقواعد النحوية تقيس سرعة التعلم، ولكنها لا تقيس الاحتفاظ

بالعنصر المتعلم، ولذلك فتميز البالغين فى التعامل مع تلك العناصر وتعلمها يبدو محدود العمر، وجد سنو وهوهل (١٩٧٨) فى دراستهما لتعلم الأطفال والمراهقين والبالغين الإنجليز للغة الهولندية، أن المراهقين والبالغين أدوا أحسن من الأطفال فى اختبارات لغوية أعطيت لهم بعد ثلاثة شهور من الحياة فى هولندا (الدراسة تبحث فى الاكتساب العفوى خارج الصف)؛ ولكن الأطفال أدركوا مستويات المراهقين والبالغين لحد كبير بعد مرور عشرة شهور على إقامتهم فى هولندا، هذه النتيجة تترك أسئلة كثيرة دون إجابة: هل نحن أمام قصة السلحفاة والأرنب ؟ أى أن الأطفال سينجحون أكثر ويؤدون أحسن ولو لم يكن نجاحهم فى مجال السرعة ؛ ولكن هناك سؤال آخر يخص طريقة بحث الدراسة : هل غير الأطفال أو ربما البالغين توجههم ناحية تعلم الهولندية أو طريقتهم ؟

من المتغيرات الأخرى المهمة فى هذا الجانب هى أنواع مهام تعلم اللغة، فهناك بعض المهام اللغوية التى يتميز فيها الأطفال حتى فى السرعة على الكبار، فقد وجد تهتا وود ولونتال (١٩٨١) على سبيل المثال، أن قدرة الأطفال الأمريكيين على تقليد أنماط نغمات الأصوات فى الفرنسية والأرمينية تقل بعد عمر ثمان سنوات .

ولكن النتائج عموماً تشير إلى أن البالغين يستطيعون تحقيق أرقام معيارية فى اختبارات تعلم اللغة الثانية أسرع من الأطفال، هذا خلال المراحل المبكرة فى التعلم على الأقل، المهارة اللغوية التى تتطلبها المهمة مهمة أيضاً للفروق فى الأداء، ذلك لأن قدرة البالغين على تعلم أصوات اللغة الأجنبية وخاصة العناصر الدقيقة تقل بسرعة عالية نسبياً .

هناك أدلة كثيرة على أن الأشخاص عموماً لا يطورون قدرة لغوية فى اللغة الهدف تعادل قدرة ابن اللغة إلا إذا تعرضوا لها فى سن مبكر، وزعم بعض الباحثين أنه بالرغم من صدق هذه الخلاصة إلا أن هذا لا يعنى أن البالغين لا يستطيعون أن يتوصلوا إلى قدرة فى مجال الأصوات تشبه قدرة ابن اللغة، وقال نيوفيلد (١٩٧٩) : إنه استطاع أن يعلم بعض المتعلمين أن ينطقوا كما ينطق أبناء اللغة فى مهام لغوية معينة بعد فترة تدريب خاصة، من الممكن أن يكون تطوير تقنيات التعليم يطور بدوره الأداء اللغوى، ولكن المسألة أن أداء مهام لغوية محدودة ليس كأداء دائم فى بيئة اللغة الهدف الطبيعية، ومن السهل أن نقلد صوت شخص ما لمدة فترة بسيطة ولكن ليس من

السهل أن نفعل هذا طول الوقت، فبقدر سهولة الرسالة أو المهمة اللغوية بقدر ما يسهل أداؤها بشكل يقارب ابن اللغة أكثر، لم يقدم نيوفيلد ولا أى باحث آخر دليلاً على أن متعلم اللغة يستطيع أن يؤدى مثل ابن اللغة طول الوقت .

هناك إجماع على أن البالغين لا يستطيعون أن ينتجوا لكنة كلكنة ابن اللغة أبدا، ولكن ليس هناك إجماع بشأن مستويات لغوية أخرى، فبعض الباحثين يزعمون أن المتعلم لا يستطيع أن يصل لمستوى ابن اللغة فى القواعد، استخدم بتكوسكى (١٩٨٠) محكمين خبراء ؛ ليقيموا تسجيلات محادثات لأبناء اللغة الإنجليزية ومتعلميها، وكان تركيز المحكمين على القواعد، واكتشف الباحث أن الطلاب الذين تعلموا الإنجليزية بعد سن المراهقة حصلوا على تقييمات أقل من أبناء اللغة ومن الطلاب الذين تعلموا الإنجليزية قبل المراهقة، عيب هذه الطريقة، هو أنها لا تبين لنا أن المتعلم لا يستطيع أن يحقق مستوى يشبه ابن اللغة ؛ ولكن كل ما تبينه أن هذه المجموعة لم تحقق مستوى يشبه مستوى ابن اللغة، عيب آخر لتلك الطريقة، أنها لا تقيس كفاءة اللغة الإنجليزية عند المتعلم، فربما يكون البالغون قد ارتكبوا أخطاء يستطيعون إصلاحها لو كانت لهم فرصة لمراجعة النصوص .

فى دراسة أجراها جونسون ونيوبورت (١٩٨٩) لقياس اختلافات الأفراد فى تعلم القواعد، بحث الباحثان فى كفاءة المتعلمين اللغوية وسنهم وقت دخول البلد التى تتكلم اللغة الهدف، واكتشف الباحثان أن أداء المتعلمين فى اختبار صمم للقياس القدرات النحوية لمتعلم اللغة الثانية يمشى فى خط متصاعد حتى سن المراهقة، وكان أداء الأشخاص بعد سن المراهقة فى نفس الاختبار محدود جداً ولكن ليس هناك علاقة بين سن الوصول والكفاءة اللغوية بعد المراهقة، هذا يعنى أن هناك علاقة عكسية بين سن الوصول ونسبة الأداء فى الأطفال اللذين وصلوا قبل المراهقة وليست هناك أى علاقة بين السن والأداء للأشخاص فوق ١٦ عاما .

فى دراسة أخرى أجراها جونسون ونيوبورت عام ١٩٩١ لدراسة العناصر اللغوية المرتبطة بالنحو العمومي، وجد الباحثان أن هناك تناقصاً مضطرداً فى نسبة كفاءة الأداء اللغوى مع ارتفاع السن، وكانت أعلى نسبة للانخفاض فى الكفاءة فى سن الوصول ما بين ١٤ و١٦ عامًا، تقترح هذه الدراسات وغيرها أن هناك فترة حرجة لتعلم اللغة وأن قدرة الفرد على تعلم اللغات الأجنبية تقل بمرور السن .

حاول كوبيترز (١٩٨٧ ص٥٤٤) أن يختبر مسألة الكفاءة اللغوية بشكل أكثر مباشرة [٢]، وجد أن ابن اللغة قد يختلف عن المتعلم فى الحدس اللغوى بشكل كبير بالرغم من أنهما قد ينتجا نفس التراكيب النحوية فى الاستخدام الحقيقى للغة، إن عكست تلك النتيجة شيئًا فإنما تعكس استقلال مستوى المعرفة، مستوى الإنتاج، والاستخدام اللغوى، ومستوى المعرفة اللغوية النظرية، هذا الاختلاف بين المتعلمين وأبناء اللغة مهما كان مستوى المتعلم مرتفعا يعكس البناء الداخلى للغة فى عقلية كل من الطرفين، فقد بينت الدراسات أن المتعلمين الماهرين الذين يصلون لمستوى يقارب مستوى ابن اللغة يختلفون مع ابن اللغة فى العناصر الشكلية أقل مما يختلفون معه فى العناصر الوظيفية والعقلية للغة، وهذا ما يبرر اختلاف تفسير معانى الجمل بالرغم من أن الإنتاج اللغوى يتقارب بين المشتركين فى الدراسة .

وجد بيردسونج (١٩٩٢) أيضًا اختلافات كبيرة فى أحكام الصحة اللغوية بين أبناء اللغة ومتعلميها من المهرة، ولكن النحو العمومى لم يقدم أى أساس للتنبؤ بأى التراكيب سيتفق عليها الطرفان فى الحكم وبأى التراكيب سيختلفان، تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها فى أنك عندما تنظر لنتائج الأفراد بشكل منفصل ستجد أن بعض المتعلمين كانت نسب أدائهم داخل نسب أداء أبناء اللغة .

من الواضح أن هناك اختلافات فى نظم قواعد أبناء اللغة ونظم قواعد متعلميها حتى الماهرين منهم، ولكن تلك الاختلافات يصعب العثور عليها فى الكثير من الأحيان بسبب دقتها، ولكن السؤال الذى ينبع من هذه النتيجة هو: هل يعنى هذا الاختلاف فى التصور عدم تحكم فى اللغة وتمكن منها ؟

ناقش باتكوسكى (١٩٨٠ ص٤٦٦) ظاهرة "كونراد"، وهى ظاهرة سميت على اسم الكاتب المشهور جوزيف كونراد البولندى الأصل والذى تعلم الإنجليزية فى سن ١٨ عامًا وأصبح بعدها من أشهر كتاب الرواية الإنجليزية، ونقل الملحوظة التالية التى نقلها كيرت فونيجوت : "طريقة الكتابة التى ستكون المفضلة لديك هى طريقة الكلام التى تعرضت لها وأنت صغير، اللغة الإنجليزية هى لغة جوزيف كونراد الثالثة ولذلك فالعناصر التى تبدو غريبة فى استخدامه للإنجليزية لا بد أنها من أثر لغته الأم وهى البولندية" .

تصور باتكوسكى أن هذه الملحوظة تعنى أن لغة كونراد الإنجليزية ليست مثل لغة ابن اللغة الأصلية، فى الحقيقة هى بالطبع ليست كلغة أى إنجليزى لم يتعرض للغة أجنبية أخرى قط، وسوف تكون طريقة الكتابة كذلك مختلفة عن شخص نما فى بيئة يحيط به فيها أجانب من لغات أم مختلفة، انظر مثلاً إلى أسلوب نابوكوف فى رواية "أدا" حيث تكثر الاستعارات والتشبيهات المأخوذة من الفرنسية، والألمانية، والروسية، والإنجليزية، فستجد أن هذا الأسلوب يختلف عن أسلوب كتابة شخص إنجليزى نمطى، ولكن هل يعنى هذا الاختلاف تحكمًا أكبر فى اللغة أو تحكمًا أقل؟ ولذلك يجب علينا أن نكون أكثر دقة فى وصف عملية تعلم النحو .

سألخص النتائج التى توصلنا لها حتى الآن، يبدو من الدراسات التى ناقشناها أن الأطفال عندهم قدرة للتوصل إلى مهارة تقترب من ابن اللغة أكثر من قدرة المراهقين أو البالغين، ومع ذلك فإن البالغين يستطيعون تعلم بعض العناصر اللغوية أسرع من الأطفال وهى بدايات الصرف والنحو، ولكن أدلة المادة البحثية تدعم ميزة الأطفال عن الكبار فى مجال الأصوات دون ذرة شك، ولكنها تدعم نفس الميزة فى مجالات لغوية أخرى بشكل أقل يقينًا .

توصل لونج (١٩٩٠) فى مراجعته المطولة للدراسات التى أجريت على الموضوع للنتائج التالية :

١ – يعتمد كل من سرعة الاكتساب والاحتفاظ بالعناصر اللغوية ولو جزئيًا على العمر الذى بدأ المتعلم فيه تعلم اللغة الأجنبية .

٢ – هناك فترات حرجة فى تطور اللغة، إن تم التعلم فيها كان ناجحًا وفعالاً، وإن تم بعدها كان غير كامل وغير منتظم .

٣ – مسألة فقدان القدرة اللغوية المرتبطة بالسن تحدث بالتدريج وليست حادثًا مأساويا مفاجئا، ويؤثر على مستوى لغوى ثم مستوى آخر، وليس مقصورا على مجال الأصوات بأى حال من الأحوال .

٤ – قد يبدأ التدهور عند الأطفال فى سن السادسة وليس شرطا أن يصاحب المراهقة .

لا تأتى الأدلة التى تدعم هذه الفرضيات من المدلولات الثقافية أو اللغوية أو الاجتماعية، ولكن معظم تلك الأدلة مستقاة من تعلم الإنجليزية كلغة ثانية ومن الدراسات التى أجريت على اللغات الأوروبية الأخرى بعد ذلك .

أظن أن بعض الشك يشوب فكرة تصور أن يكون للأطفال ميزة على البالغين فى تعلم اللغة الثانية فى كل الثقافات عامة، ناقش هيل (١٩٧٠) فى استعراضه الممتاز الأدلة التى تدعم هذا الشك، حيث أشارت إلى أن البالغين فى مناطق معينة من العالم كشمال غرب الأمازون مثلاً وتلال غينيا الجديدة يستطيعون أن يتعلموا اللغة الثانية بطريقة توصلهم لأن يكونوا مثل أبنائها، ولكنها كانت متشككة فى هذا الادعاء وخاصة لأنه ليس مبنياً على تجريب عملى بتجربة تجمع ابن اللغة ومتعلمها، بل فرضية قائمة على تصور المتعلمين أنفسهم وتقاريرهم عن مستوياتهم اللغوية، من الواضح أنه فى بعض الثقافات لو فهمك من تحادثه بلغة أجنبية لكان ذلك كافياً ومرضياً، ومن الواضح أنه ليست كل الثقافات تستطيع أن تفرق بين اللكنة الأصيلة واللكنة أجنبية، هذه التصورات تطرح أسئلة كثيرة وتفتح مجالات أكثر، فمن الواضح أن الشخص ربما الوحيد فى العالم الذى يستطيع أن يميز اللكنة الأجنبية هو عالم اللهجات، ما نستطيع أن نكتشف نحن هو وجود لكنة مختلفة، ولكننا لا نعرف إن كانت تلك اللكنة من لهجة أخرى أو نتيجة عملية تعلم غير مكتملة، فليس من الممكن فى تصورنا أن يستطيع شخص أمريكى أن يميز لكنة شخص من غرب أيرلندا يتكلم الإنجليزية كلغة أم وشخص آخر يتكلم اللغة الإنجليزية بطلاقة ولكنه ابن اللغة الجليكية التى تقطن نفس المنطقة، ومن الصعب أيضاً أن يميز الأمريكى بين لكنة شخص يتكلم الإنجليزية الهندية كلغة أم ولكنة شخص هندى آخر يتكلم الإنجليزية بطلاقة ولو أنها ليست لغته الأم ؛ بل إن نفس هذا الأمريكى لن يستطيع أن يميز بين لكنة شخص اسكتلندى من السهول ولكنة هولندى يتكلم الإنجليزية بطلاقة، وأشارت هيل إلى أنه من المحتمل أن ينظر الإنجليزى إلى متعلم ماهر توصل للكنة قريبة من لهجة بعيدة عن هذا الشخص الحكم على أنه ابن من أبناء الإنجليزية وأن الإنجليزية هى لغته الأم ؛ ولكن حتى الآن لا يمكن الاعتداد بنتيجة الدراسة التى تتصور أن أبناء الأمازون البالغين يستطيعون التوصل لمستوى مقارب لابن اللغة لأنها غير واضحة، ويبدو أن أحداً لا يريد أن يتابع هذا الموضوع حتى الآن .

الأطفال فى الدول المتقدمة على الأقل أكثر نجاحاً فى تعلم اللغة الثانية من البالغين، السؤال هو لماذا يكون هذا هو الوضع ؟ هناك نظريات كثيرة، من أهمها ما يلى :

١ – هناك أسباب اجتماعية ونفسية تقلل من استعداد البالغين للعمل، هناك تنويعات كثيرة على هذه الفكرة فهناك من يقول إن البالغين لا يحبون إحساس ضياع الهوية بفقدان لكنتهم الخاصة فى الكلام، وهناك من يقول إن البالغين لا يحبون التقليل من شأن ذواتهم وأنواتهم بشكل يقتضيه تعلم اللغة الثانية .

٢ – هناك عوامل عقلية تسهم فى فشل البالغين فى تعلم اللغة الثانية بنجاح، للغرابة فالبالغين يمتلكون قدرات عقلية أكبر من الأطفال ؛ ولكن إعمال هذه القدرات فى سياق تعلم اللغة لا ينتج تعلماً جيداً، ويبدو أن الأطفال يعتمدون فى تعلم اللغة على خاصية عقلية معينة خاصة بهذه الوظيفة .

٣ – هناك أسباب مخية تمنع البالغين من استخدام مخهم فى تعلم اللغة بنفس الطريقة التى يستخدمه بها الأطفال، وكثيراً ما يقول العلماء إن هذا مرتبط بفقدان المخ لمرونته الطفولية .

٤ – يتعرض الأطفال لمدخل لغوى أفضل من الذى يتعرض له البالغون، الفرضية هنا هى أن نوع التعديل اللغوى الذى يجريه الكبار للأطفال كى يتعلموا اللغة يساعدهم كثيراً فى تلك المهمة .

ليس أى من تلك الافتراضات ثابت بدرجة كبيرة، بل إن لونج (١٩٩٠ ص٢٥١) يقول: إن تعليلات القدرات العقلية وتعليل المدخل اللغوى، والمسائل النفسية ليست كافية بأى حال، إذا كان البالغون فى بعض الثقافات يؤدون اللغة مثل الأطفال فإن تفسير المسائل العقلية والمخية خاطئ بشكل واضح، وليس هناك أى داعى لتصور وجود فروق بين الثقافات فى هذه النقطة، بينما توجد فروق نفسية واجتماعية بين البالغين والأطفال لا يمكن اعتبار الأطفال محصنين ضد هذه العوامل النفسية والاجتماعية، وليست عوامل المدخل اللغوى تفسيراً كافياً لأن الفرق الجوهرى الأكيد الوحيد بين البالغين والأطفال هو الأصوات، ولا يمكن تصور تعديل كبير فى مجال الأصوات، علاوة على ذلك فالبالغين قادرون على التفاوض حول المعنى بشكل أكبر من الأطفال مما يجعلهم

ولو نظرياً أقدر على الحصول على معنى معدل يفيد التعلم، وأخيراً هناك إشارات إلى أن الأطفال فى بعض الثقافات لا يتلقون مدخلاً لغوياً معدلاً بل إن تعلم اللغة يمشى فى مساره العادى، وليس هناك حديث أطفال كما هو الحال فى الثقافات الغربية (٣) .

إن كانت الفرضيات المتعلقة بالمخ والعمليات العقلية صحيحة لكانت عملية تعلم اللغة مختلفة تماماً، بل إننا نتوقع أن تكون أنماط التعلم مختلفة حين مقارنة البالغين بالأطفال، بحث فرومان، وفيلكس، ولوب (١٩٨٨) فى هذه المسألة، واكتشفوا فى معرض مراجعتهم للأبحاث السابقة ما يلى: "فى مراحل حساسة من تعلم اللغة الثانية يبدو أن منطوقات المتعلمين تشبه فى تركيبها منطوقات متعلم اللغة الأولى، علاوة على ذلك، فإن أنماط تركيبات اللغة الوسط والترتيب الذى يتم فيه إتقان بعض عناصر اللغة الهدف فى تعلم اللغة الهدف وتعلم اللغة الأم متقاربة جداً إن لم تكن متماثلة فى بعض الأحيان (ص ١-٢)، الفروق الكبيرة التى لاحظها الباحثون بين اللغة الأولى واللغة الثانية كانت بسبب تأثيرات اللغة الأم على المتعلم، ولم يكن لها أى علاقة بالعمر أو النضج، ولكن يجب أن نضع فى اعتباراتنا أن الأطفال الصغار جداً ليس لديهم فرصة كبيرة لتعلم لغة ثانية وإتقانها، وتشير تلك النتيجة لأن عمليات التعلم ليست مختلفة فيما بين الأطفال والبالغين، واكتشف الباحثون أيضاً وجود تأثير للنحو العمومى على متعلم اللغة الثانية، وإن كانت أنماط هذا التأثير معقدة جداً، ويثبت هذا أن قدرة المتعلم على استخدام قواعد النحو العمومى لا تقل بمرور السن أو بالنضج ؛ ولكن حتى الآن ليس هناك أى إجماع بخصوص سبب استطاعة الأطفال أن يتقنوا اللغة الثانية بطلاقة على عكس الكبار .

٩-٤ الاستعداد والقدرة

تعتبر العلاقة بين الاستعداد للتعلم وتعلم اللغة الثانية من أهم العلاقات، ذلك لأن الآراء التى نسمعها عن الاستعداد والقدرة تؤثر كثيراً فى مسار التعلم، إذا كانت مقاييس القدرة والاستعداد ستستخدم لإقناع الأفراد بعدم تعلم اللغة الأجنبية وإذا كانت تلك المقاييس غير سليمة، فإن هذا لن يكون عادلا لبعض الطلاب الذين سيضطرون دون داعى حقيقى لأن يحرموا أنفسهم من ميزات تعلم اللغة الأجنبية،

وبالنظر لتاريخ استخدام مقاييس الاستعداد فى المدارس، فسنجد أن الطلاب المحرومين وغير القادرين ماديًا أو اجتماعيًا هم الفئة التى سوف تتضرر من نتائج مثل هذه الاختبارات، والدراسات التى أجريت فى المملكة المتحدة والتى تربط المستوى الاجتماعى بالاستعداد للتعلم تؤكد مخاوفنا تلك، وسوف نناقش هذه الدراسات لاحقًا، ولكن إن كانت مقاييس الاستعداد دقيقة وصحيحة وإن وضع الطلاب فى برامج تعليمية لا يستطيعون التعامل معها وإن كان من الممكن رفع مستوى استعدادهم أو نقلهم لبرامج أخرى مناسبة فإن عدم القدرة على تحديد نسبة استعداد الطالب وقدرته سوف تعاقب طالبًا بغير وجه حق، ولذلك فإن مسألة الاستعداد لها آثارها على التعلم والحياة عمومًا .

بالرغم من أن الاستعداد والقدرة على التعلم من المسائل المهمة جدًا إلا أنها لم تحظ باهتمام الدراسات التى قامت للبحث فى اختلاف نسب نجاح المتعلمين فى اللغة الثانية، الدراسات التى بحثت فى الاستعداد للتعلم بينت أنه عنصر مهم فى تحديد نسبة نجاح متعلم ما، بل إن سكيهان (١٩٨٩ ص٣٨) ذهب إلى أن الاستعداد للتعلم هو أهم عامل فى نجاح العملية .

يعتبر كارول من الأسماء المرتبطة بقياس أهمية الاستعداد للتعلم فى عمليات تعلم اللغة الثانية، وهو الذى بدأ ما أسماه كيهان بالمنظور رباعى الأبعاد للاستعداد (١٩٨٩ ص ٢٦) :

١ - قدرة التحليل الصوتى :

هذه قدرة للتمييز بين أصوات أجنبية وحفظها فى الذاكرة بطريقة تمكن من استدعائها فيما بعد، وهذه بطبيعة الحال مهارة تسهم فى نجاح تعلم اللغة الثانية .

٢ - الحساسية للقواعد :

هذه قدرة على معرفة أو استنباط الوظيفة التى تؤديها الكلمات فى الجملة، هذه ليست قدرة على وصف الوظيفة النحوية أو الصرفية، ولكنها قدرة على معرفة إن كانت كلمات مختلفة فى جمل مختلفة تؤدى نفس الوظيفة النحوية أم لا، ومن المنطقى أن تكون مهارة مثل هذه معاونة فى تعلم اللغة الأجنبية .

٣ - قدرة الاستنباط فى تعلم اللغة :

هذه قدرة لتخمين القواعد واستنباط تعميمات عن اللغة من أمثلة لغوية يتعرض لها المتعلم، المتعلم الذى يمتلك هذه القدرة يصبح غنياً نسبياً عن القواعد المنظمة التى يقدمها المعلم أو الكتاب .

٤ - الذاكرة :

فى البداية كان هذا المعيار مبنياً على أساس استدعاء الأفكار والربط بينها، وهى قدرة الربط بين كلمات وعبارات في اللغة الأم واللغة الهدف، لا نعرف بالتحديد إن كان الربط بين الأفكار يلعب دوراً كبيراً فى تعلم اللغة أم لا ولكننا نعرف أن الذاكرة لها أهميتها فى هذا المجال، يقترح بعض اللغويين من أمثال بيكر (١٩٩١) أن تعلم اللغة الثانية مسألة مرتبطة بالذاكرة أكثر مما هى مرتبطة بتحليل النصوص اللغوية، هذا يعنى أن العناصر اللغوية التى يتم تذكرها أكثر من العناصر التى يتم تحليلها .

تشكك سكيهان (١٩٨٩) فى جدوى الفصل بين الحساسية النحوية القدرة على الاستنباط، واقترح أن يتم دمجهما فى قدرة واحدة، وهى قدرة التحليل اللغوى .

يبدو أن هذه القدرات الأربعة مفيدة فى تحديد نسبة نجاح تعلم اللغة الثانية من الناحية المنطقية على الأقل، ذلك لأن شخصاً يمتلك قدرة عالية فى واحدة من تلك النواحى يكون ذا ميزة أعلى من غيره لا يمتلك نفس القدرة، ليس هناك سبب أو دافع يحتم أن يكون كل الناس متساوين فى كل تلك المهارات، ويقترح سكيهان (١٩٨٩) أن تلك المهارات مستقلة بعضها عن البعض الآخر، ولو كان هذا صحيحاً لوجد عدد كبير جداً من أنماط المتعلمين ومن نسب النجاح .

شيئان يجب أن نقولهما، أولاً هذه القدرات مفيدة فى تعلم اللغة الثانية، وثانيا كانت هناك محاولات كثيرة لقياس الاستعداد للتعلم، وربما من أفضل المقاييس التى ظهرت فى هذا المجال كان مقياس كارول وسابون (١٩٥٩) الذى سمياه الاختبار الحديث لاستعداد اللغة .

يحتوى هذا الاختبار على خمس وحدات :

١ - وحدة تعلم الأرقام :

يتعلم المشترك فى الاختبار من شريط تسجيل الأعداد الكردية من واحد إلى أربعة، والمئات، والعشرات، ويتم اختباره بعد ذلك بسماع أخلاط من تلك الأرقام مثل ٣١٢ مثلاً، ويرمى هذا الجزء إلى قياس قدرة الربط .

٢ - النص الصوتى :

تقيس هذه الوحدة قدرة التحليل الصوتى، يتعلم المشترك نظامًا للكتابة الصوتية لبعض فونيمات الإنجليزية ثم يتم اختباره بعد ذلك فيما تعلم .

٣ - الهجاء :

هذه الوحدة مكونة من اختبار سريع جدًا ؛ لقياس مهارة المشترك فى مفردات اللغة الأم، وقدرة التحليل الصوتى، فى هذا الاختبار يتلقى المشترك معلومات وإشارات عن كلمة ما تبين من بعيد معناها وطريقة هجائها، ويطلب من المشترك أن يختار مرادفًا لهذه الكلمة من قائمة مرادفات .

٤ - المفردات فى جمل :

تقيس هذه الوحدة الحساسية للقواعد، يحصل المشترك على جملتين متماثلتين ؛ ولكن فى جملة منهما هناك خط تحت كلمة معينة، وهناك فى الجملة الأخرى خمس كلمات تحتها خط، يطلب من المشترك أن يحدد أى الكلمات فى الجملة الثانية تؤدى نفس وظيفة الكلمة التى تحتها خط فى الجملة الأولى .

٥ - الأزواج المترابطة :

يدرس المشترك قائمة مفردات مكتوبة فيها كلمات كردية وإنجليزية، ثم يحفظها فى شكل مثير واستجابة، وبعد ذلك يتم اختباره عليها بطريقة الاختيار المتعدد، هذا اختبار للذاكرة تلخيص الوحدات المكونة لهذا الاختبار موجودة عند سكيهان (١٩٨٩ ص٢٩) .

من المهم أن نتذكر أنــه بالرغم من أننا نعرف المهارات المكونة للاستعداد اللغوى إلا أن المقاييس الحقيقية للاستعداد هى الموجودة فى الاختبارات من خلال النتائج، ويجب أن نفترض أن الاختبارات تقيس ما نشأت من أجل قياسه، ويبدو أن وحدة المفردات فى جمل هى أكثر وحدة فى الاختبار تشبه القدرة التى تختبرها (سيكهام ١٩٨٩)، أما الوحدة الأخيرة فتعتمد على نموذج للتذكر ليس مقبولا فى الوقت الحالى، أما وحدة الهجاء ففيها مشكلة، هى أنها تعتمد على عناصر لهجية كثيرة، فمن الممكن أن يختلف نطق كلمة ما باختلاف اللهجات الجغرافية والمستويات اللغوية، وعلى ذلك قد يكون نفس الهجاء له أكثر من طريقة نطق ولهذا، فالإشارة الجيدة لشخص قد لا تكون جيدة لشخص آخر، وعموماً فإن المهارات نفسها أكثر إقناعاً من الاختبار ووحداته التى من المفروض أن تقيس هذه المهارات .

وقد يفترض البعض أن الاستعداد لتعلم اللغة مرتبط بالذكاء ؛ ولكن هذا ليس صحيحا، فليس هناك أولاً ما يسمى بالذكاء العام، أو لنقول : إن هناك شكوكًا كبيرة حول الفكرة، يزعم بعض العلماء أن هناك أنواعًا مختلفة من الذكاء بينما يزعم البعض الآخر أن هناك أدلة كافية من الأبحاث على وجود نوع عام من الذكاء (كارول ١٩٩٢)، ثانيًا، بينت التحليلات الإحصائية أن الاستعداد لتعلم اللغة لا يمكن تفسيره ببساطة على أساس مقياس الذكاء .

الاختبارات التى صممها كارول ليست الوحيدة التى تقيس الاستعداد اللغوى، بل إن الجيش الأمريكى قد صمم اختباراته الخاصة كما صممت بعض الدول أيضا اختباراتها، فقد اندمج الباحثون البريطانيون فى مسألة أصول الاستعداد اللغوى، وستجد تلخيصًا للأبحاث البريطانية فى هذا المجال عند سكيهان (١٩٨٩)، من بين الاكتشافات التى توصلت إليها تلك الأبحاث وجود اختلافات كبيرة فى معدلات اكتساب القواعد النحوية فى اللغة الأم، وهناك تطابق بين هذه المعدلات التى يمكن النظر إليها

ربما على أنها مقاييس للاستعداد لتعلم اللغة الأم والاستعداد لتعلم اللغة الثانية، من المثير أن هذا التطابق أكثر اتساقًا مع الاستعداد لتعلم اللغة الثانية منه مع الإنجاز فى التعلم .

واكتشفت الدراسات البريطانية أيضًا وجود تطابق أكبر بين الاستعداد لتعلم اللغة الثانية والطبقة الاجتماعية ومستوى تعليم الأبوين، وقد تبين أن لهذين العنصرين علاقة بتطور المفردات عند المتعلم، وسمى الباحثون هذين العنصرين بالخلفية العائلية، ولا ترتبط الخلفية العائلية بالاستعداد لتعلم اللغة الثانية فقط ولكنها أيضًا ترتبط بالإنجاز فى التعلم .

يجب أن نتوقف عند هذه العلاقات لأنها ولو على السطح فقط تبدو مرتبطة بعوامل ليست قائمة على القدرات الموروثة والتى تؤدى إلى الإنجاز فى تعلم اللغة الأجنبية، فكما قلنا سلفًا فإن الأبناء الذين ينتمون لأسر راقية اجتماعيا والذين يتمتع آباؤهم بقدر عالى فى التعليم يحصلون على درجات أعلى فى المدرسة، علاوة على ذلك فإن هؤلاء الأبناء فى المملكة المتحدة والولايات المتحدة يملكون إمكانية أكبر فى استخدام مهاراتهم اللغوية المتعلمة فى الخارج، ولذلك فإن هذه العوامل دليل جيد وإشارة على سرعة وجودة تحصيل أبناء تلك الطبقات ؛ ولكن من الصعب أن نتصور علاقة العوامل الاجتماعية تلك بالقدرة والمهارة عموما وتأثيرها فيها .

الاستعداد للتعلم عامل مهم فى تبرير الاختلاف فى مستويات النجاح فى تعلم اللغة الثانية، يقول سكيهان (١٩٨٩ ص٣٨) مؤكدا على تلك الأهمية: "قيل إن الدافع أو القدرات العقلية أو درجة الانتماء الثقافى أو العوامل الشخصية والنفسية أهم من الاستعداد للتعلم، هذا النقد مسألة تجريبية وبحاجة أدلة تدعمه، فى الحقيقة الأدلة المتوفرة من خلال الدراسات الإحصائية تبين أن الاستعداد للتعلم على نفس قدر أهمية العوامل الأخرى إن لم يكن أهم منها، فقد بينت الدراسات وجود تطابق متعدد بين نتائج بطاريات اختبارات استعداد التعلم ونتائج اختبارات الأداء، ولم يقترب من درجة التقارب تلك إلا عامل الدافع للتعلم والتطابق بين التعلم والعوامل الشخصية والنفسية أقل بكثير من التطابق بين الاستعداد ونتائج الاختبارات" .

قدمنا فى بداية هذا الفصل بعض أسباب عدم الاهتمام بمسألة الاستعداد للتعلم فى تعلم اللغة الثانية، وقلنا : إن الجو العام فى النحو التوليدى وعلم النفس أسهم فى تغييب دور الاستعداد للتعلم .

من أوجه النقد التى وجهت لمقاييس الاستعداد للتعلم أنها تقيس نجاح التعلم فى الصف من عدمه، يجب النظر إلى اعتبارين مهمين للرد على هذا الاعتراض، الاعتبار الأول هو: هل يجب ربط الاستعداد للتعلم بالتعلم بشكل رسمى أى فى الصف فقط، الإجابة بالطبع بالنفى؛ لأن الحاجة للاستعداد تكون أكبر فى غياب معونة المعلم أو الكتاب، خذ على سبيل المثال موقف تعلم مهارات الكمبيوتر دون إرشاد معلم أو فى ظل وجود دليل هزيل فقط، الاستعداد فى هذه الحالة يكتسب أهمية خاصة فى التعلم، فى ظل وجود دعم المعلم يستطيع الأشخاص الذين لا يستطيعون التعلم بمفردهم أن ينجحوا فى اكتساب مهارات الكمبيوتر، وإذا طبقنا هذا المثل على تعلم اللغة الثانية فسنجد أن أوجه الاستعداد التى وصفها كارول تنطبق على تعلم اللغة فى سياق طبيعى خارج الصف، فيجب على المتعلم على سبيل المثال، أن يحلل اللغة بمفرده فى ظل غياب معلم .

الاعتبار الثانى هو: هل تستطيع مقاييس الاستعداد للتعلم تلك أن تقيس نجاح الطالب فى الصف فقط؟ قام ريفيز (١٩٨٣) بالدراسة الوحيدة التى بحثت فى هذا الموضوع بالتفصيل، حيث بحث تعلم عرب إسرائيل للإنجليزية فى المدرسة وتعلمهم للعبرية بشكل طبيعى، وتبين أن مقياس الاستعداد للتعلم صدق أكثر فى حالة التعلم خارج الصف فى البيئة الطبيعية، ومن هذا يظهر أن الاستعداد للتعلم مهم حالة التعلم فى الصف وفى حالة التعلم خرجه أيضاً .

٩–٥ الدافع للتعلم

من العوامل الاجتماعية النفسية التى نستخدمها عادة لتبرير اختلاف المستويات وتفاوتها فى تعلم اللغة الثانية هو عامل الدافع للتعلم، هذا حكم بديهى، فمن المنطقى أن يتعلم طالب ذو دافع قوى لغة بشكل أحسن وأسرع، علاوة على ذلك، فقد قدمت الكثير من الدراسات أدلة إحصائية تبين أن الدافع للتعلم عامل مهم للنجاح، بل ويتنبأ به، ويبدو أنه ثانى أهم عامل فى نجاح التعلم بعد الاستعداد للتعلم (كسيهام ١٩٨٩)، مع ذلك فإن دراسة دور الدافع للتعلم فى تعلم اللغة يواجه صعوبات كبيرة. فليست طبيعة الدافع على سبيل المثال واضحة تماماً، هناك تعريفات كثيرة، ويبدو أن الجميع يتفقون أن الدافع حافز نفسى، ولكنك لو قارنت التعريفات لوجدت اختلافات كبيرة بينها .

يعتبر جاردنر فى دراسته المبكرة التى اشترك فيها مع لامبرت وفى دراسته المتأخرة نسبياً التى اشترك فيها مع زملائه فى جامعة غرب أونتاريو الباحث العمدة فى مجال الدافع فى تعلم اللغة الثانية، يقول جاردنر: "يتكون الدافع من أربعة عوامل هى الهدف، والمجهود المبذول، والرغبة فى تحقيق الهدف، وتوفر توجه جيد ناحية الهدف" (١٩٨٥ ص٥٠) .

يتكون المجهود من أربعة عوامل من بينها الحاجة للإنجاز، وعادات مناسبة للدراسة، والرغبة فى إسعاد المعلم أو الوالد، ليس التعريف الرسمى الحديث فى علم النفس هو نفس هذا التعريف الذى سقناه توًا، أولا هناك فرق بين الدافع المحتمل وإثارة الدافع، انظر النص التالى :

"سوف نتبنى هنا تعريفًا بسيطًا يقتضى بأن كل العوامل التى تؤثر على المجهود الذى قد يقوم به الفرد لكى يرضى دافعًا عنده؛ إنما هى محددات درجة الدافع وقوته، هذه العوامل عمومًا هى حالات داخلية مثل الحاجة والتصور أنه إذا ما تم القيام بسلوك ما فسوف يفى بالحاجة أو يسبب النتيجة المرجوة، ونحن نفترض أن الحاجة أو النتيجة المرجوة تختلفان من حيث القوة والإلحاح وأن الدافع من فعل الحاجة والرجاء فى نتيجة والتصور أن سلوكًا ما سيفى بالحاجة ويسبب النتيجة، السبب الذى من أجله نسمى هذه الظاهرة بالدافع المحتمل وليس بالدافع الحقيقى هو أن هذه الظاهرة ليس كافية وحدها لتسبب إثارة للدافع، فعندما لا يحتاج الإنسان إلى مجهود قليل فإن إثارة الدافع تكون قليلة مهما كانت الحاجة عالية أو النتيجة المرجوة كبيرة، اختصار القول إذن، أن الدافع المحتمل يوجد بوجود حاجة ونتيجة مرجوة، وتوقع فعل سلوك معين للوفاء بالحاجة، ولكن إثارة الدافع تظهر فقط عندما يكون السلوك الذى يرجى أن يؤدى لنتيجة ويفى بالحاجة صعبًا ولكنه فى قدرة الشخص ويبرره إلحاح الدافع المحتمل (برين وسيلف ١٩٨٩ ص ١١٠ - ١١١)" .

هناك اختلافات كبيرة بين تعريف جاردنر وتعريف برين وسيلف، فيما يلى بعض هذه الاختلافات : أولاً يفترض برين وسيلف أن المجهود نتيجة للدافع، بينما يتصور جاردنر أن المجهود من بين مكونات الدافع، ثانياً تصور جاردنر أعم من تصور ربين، وسيلف، فجاردنر يتعامل مع الدافع لتعلم اللغة الثانية كفكرة عامة، بينما يهتم برين، وسيلف بالدافع لتحقيق أهداف كبيرة كإتقان الفرنسية وتكلمها بطلاقة مثلاً أو دافع

تحقيق أهداف صغيرة كتعلم ١٥ كلمة لاختبار صغير قريب ، ليس هدفنا هنا أن نقترح أن تعريفًا ما صحيح وتعريفًا آخر خطئ ؛ ولكن المهم هنا هو أن هناك اختلاف فى تعريف الدافع، وعندما يكون هناك اختلاف حول قيمة الدافع فى عملية التعلم يجب أن نضع فى اعتبارنا أن الأشخاص قد يختلفون حول تصورهم عن الدافع أساسا .

الطريقة الأساسية التى يستخدمها جاردنر هى الاستبيان حيث يطلب من المشترك فى البحث أن يقدم تقريراً عن نفسه فى شكل إجابات على الأسئلة، وعلى ذلك فإن تقييم المجهود، والرغبة، والتوجه كلها تكون على أساس ما يقوله المشترك عن نفسه .

وفى حساب قياس الدافع يضيف الباحث نتائج الاختبارات بعضها للبعض الآخر إلا نتيجة اختبار التوتر التى يطرحها من النتيجة العامة، وجمع جاردنر وزملاؤه الأسئلة فى مجموعات، وتصنيفات لقياس نسبة نجاح عملية تعلم اللغة .

كان نشاط جاردنر فى هذا المجال مقصوراً على سياق كندا فقط، ويفرق بين نوعين من الدوافع هما: الدافع الدمجى، والدافع الإجرائى، ينبع الدافع الدمجى من رغبة المتعلم فى الاندماج فى سياق اللغة الهدف، بينما يتعلق الدافع الإجرائى بالفائدة التى يمكن الحصول عليها من تعلم اللغة، كالقدرة على تعلم الرياضيات مثلا فى بلد يتعلم بالإنجليزية تتطلب معرفة بالإنجليزية كوسيلة للتعلم، وتصور جاردنر هنا أن أبناء اللغة الإنجليزية فى كندا عندهم دافع دمجى فى تعلم الفرنسية لأنهم يحبون المتكلمين بالفرنسية؛ ولكن ليس عندهم دافع إجرائى سببه فائدة قد يتحصلون عليها من تعلم اللغة الفرنسية، ويتصور الباحثون أن الدافع الدمجى ينبؤ بتعلم لغة أفضل من ما ينبئ به الدافع الإجرائى .

من بين الاعتراضات التى وجهت لتصور جاردنر أن منظوره للدافع محلى، ولا يمكن تطبيقه على سياق أوسع، فقد وجدت بعض الدراسات أن الدافع الإجرائى ينبئ بتعلم لغة أفضل من الدافع الدمجى، وهذا ليس غريبا إذ أن كندا ليست مناخا نمطيا عاديا للأبحاث الاجتماعية النفسية فى تعلم اللغة بسبب كون اللغة مسألة سياسية حساسة، بل إنه من الممكن أن يكون هناك دوافع أخرى فى أماكن أخرى من العالم، فبالتأكيد تختلف الدوافع من ثقافة لثقافة وقد تلعب الظروف المحلية دورا كبيرا فى تشكيل الدافع لتعلم اللغة الأجنبية، ذكر هيل (١٩٧٠) أن الأزواج والزوجات فى شمال غرب الأمازون يجب أن يكونوا من جماعات عرقية مختلفة، فهل الدافع لتعلم لغة الزوج والزوجة فى هذا السياق دافع دمجى أم إجرائى ؟

ويجب أيضًا أن ندرك أن هناك فروقًا فردية كبيرة فيما يخص الدوافع، تعتبر حالة ولفسون حالة متطرفة، وولفسون هذا كان شخصًا مصابًا بانفصام فى الشخصية وكان يكره أمه ويخافها، لقد كان يكره صوتها بالذات، وبالتالى كره لغتها الأم التى هى لغته هو الأم وهى الإنجليزية الأمريكية، ولكى يتغلب على هذا الألم تعلم لغات أجنبية كثيرة كالعبرية والألمانية والفرنسية، وهى اللغة التى كتب بها قصته، ويتغلب على تهديدات أمه بكثرة التعبير باللغات الأجنبية والرغبة العارمة فى تعلمها، وما تعكسه هذه القصة الغريبة هو حالة شاذة من دوافع التعلم .

إضافة إلى الصعوبات السابقة التى تكلمنا عنها هناك مشكلة أخرى مع توجه جاردنر وهى الاعتماد الكامل على تقارير المشتركين عن أنفسهم فى الاستبيانات، من الصعب أن نتصور أن تقريرًا أكتبه عن نفسى يكون عاكسًا موضوعيًا لمجهودى فى تعلم اللغة، كلنا عندنا خبرات سابقة فى مواقف اختلفنا فيها مع آخرين حول المجهود الذى بذلوه فى شىء ما، ولكن قياس التوجه باستخدام التقارير الشخصية لا يبدو إشكاليًا؛ لأن التوجه من المسائل التى لا يمكن قياسها بغير ذلك، فلا أحد يستطيع أن يقرر حالتك غيرك، ومع ذلك فقد تعرض قياس التوجه بهذه الطريقة لنقد كبير فى مجال علم النفس، فقد ناقش تيسر وشيفر هذه المشكلة باستفاضة أكبر (١٩٩٠) حيث قالا: "الفرق بين العاطفة والتقييم له تداعياته على قياس التوجه، تستخدم معظم قياسات التوجه طريقة التقرير الذاتى، وطالما كان الناس يعتبرون النواحى العاطفية والتقييمية شيئًا واحدًا فقد كانت التقارير الشخصية مفيدة، ولكن عندما تم الفصل بين النواحى العاطفية والتقييمية فقد ظهرت حساسية كبيرة تجاه فكرة أن كل جوانب التوجه يمكن التعبير عنها بطريقة كلامية من خلال التقارير، فمعظم الباحثين يتصورون أن العواطف لها مكوناتها الفيسيولوجية التى قد لا يمكن إدراكها بصورة عقلية ولذلك لا يمكن التعبير عنها بالتقارير الذاتية" (ص٤٨١ – ٢) .

هناك وجه نقد آخر، وهو أن التقارير الشخصية عادة ما تكون مدفوعة ولو جزئيا بما يتصور كاتب الإجابة أن الباحث يريده أو بما يتماشى وقواعد المجتمع، ناقش تيسر وشيفر مسألة التوجهات العنصرية بشكل مفصل، وتبين أن التقارير الذاتية تشير إلى أن الصورة النمطية العنصرية ليست قوية كما كانت من قبل وأن البيض الآن ينظرون للسود بشكل أفضل من عقود قليلة مضت؛ ولكن بعض الباحثين يعترضون على هذه

الخلاصة ويقولون إن العنصرية ما زالت قوية كما كانت فى الماضى إلا أنها الآن عنصرية رمزية، يقول الباحثون: إن التعبير عن العنصرية الآن يتم من خلال معارضة التفضيلات التى يحصل عليها السود، وعلى ذلك؛ فإن العنصرية لم تتغير كتوجه، ولكن الذى تغير هو الإحساس بما هو لائق أن يظهر على ورقة مكتوبة فى سياق استبيان من الغنى عن القول، أن هذه المسألة فى غاية الحساسية وأن هناك عوامل كثيرة يمكن أن تتدخل لتعوق التقارير الذاتية من التعبير الصادق عن التوجه الشخصى .

٩-٥-١ الدافع للتعلم على المدى البعيد والقريب

مسألة رفع الكفاءة فى لغة أجنبية ما مشروع طويل المدى، ولكن النجاح على هذا المستوى البعيد يتطلب نجاحات صغيرة على المدى القريب، فالمتعلم الحريص على أن يضع نفسه فى مواقف تجلب له مدخلا لغويا يتعلمه يكون أكثر إمكانية للنجاح فى تعلم اللغة فى بيئتها، بينما يكون المتعلم الذى يحرص على الحفظ والتذكر ولو بشكل غير واعى يكون أكثر نجاحًا فى بيئة التعلم فى الصف، فيجب على الطالب أن يؤدى مهام كثيرة على مدى الفصل الدراسى كله لكى يحصل فى النهاية على درجات عالية .

المسألة التى يجب أن نهتم بها هنا هى، هل يكون الدافع لتحقيق الهدف العام الكبير والبعدى كتحسين الكفاءة اللغوية أو الحصول على درجات عالية آخر الفصل الدراسى بشير بنجاح المتعلم فى المهام الصغيرة المؤدية للهدف البعيد؟ لو وضعنا فى اعتبارنا الأهداف الأخرى فى الحياة؛ لتبين لنا أنه من الصعب أن يتنبأ الهدف الكبير ودافعه بتحقيق الأهداف الصغيرة، خذ مثلا هدفا كبيرا كالرغبة فى الحياة بصحة وسلامة، بالرغم من أن كل الناس يتفقون على هذه الرغبة إلا أنك لو تحركت لتحققه لكان لزامًا عليك أن تمارس الرياضة وأن تبتعد عن التدخين والمأكولات المضرة بالصحة، ويجب أن تستعين بقوة إرادتك لكى تتغلب على المغريات التى ستواجهك فى الحياة، وطبعا من الصعب على التوجه والحماسة أن يتغلبا على سلوك أصبح من تكراره وديمومته عادة، يقول تيسر وشيفر (١٩٩٠): إن رونيس (١٩٨٩) يقول إن التوجه لا يؤثر فى السلوك، فلو أخذنا مثل التدخين لتبين لنا أنه أصبح عند المدخن عادة أوتوماتيكية يصعب التغلب عليها .

سوف لن يصبح تصورنا عن تأثير الدافع فى تعلم اللغة الثانية كاملاً، إلا إذا استطعنا أن نفسر سلوك المتعلم فى الموقف اللغوى وتنبأنا به .

٩-٥-٢ الدافع كنتيجة للنجاح

من بين الخلافات الكبيرة الآن فى دراسة علاقة تعلم اللغة الثانية بالدافع، تصور أن الدافع للتعلم يتنبأ بقدر النجاح كما يقول جاردنر : أو أن النجاح يسبب دافعا أكبر للتعلم، وهو رأى شائع الآن فى مجال علم النفس، فبقدر نجاحنا فى تعلم اللغة الثانية يكون حافزنا ودافعنا لتعلم المزيد، وتسببت هذه الاختلافات فى طرح سؤالين إضافيين هما : هل يختلف قدر الدافع للتعلم بمرور الزمن ؟ وما هو تأثير النجاح فى التعلم على الأداء ؟

٩-٥-٣ التغير فى الدافع

ليس هناك أى مانع من تصور أن الدافع قد يتغير بمرور الوقت، وهذا صحيح بالنسبة لتصور جاردنر عن الدافع والتصورات السيكولوجية الحديثة أيضًا، يقول جاردنر : إن مقدار المجهود والرغبة فى تحقيق الهدف قد يتغيران بمرور الوقت، ولكن مقدار هذا التغير يعتمد على مقدار تغير المتعلم وتطوره كنتيجة لخبرة تعلم اللغة الثانية؛ ولكن لا نستطيع أن نتصور أن توجه المتعلم يتغير فى منظور جاردنر لأن الموقف التعليمى الذى درسه هو موقف أبناء اللغة الإنجليزية فى وسط بيئة مزدوجة اللغة، وبالتالى يصعب تغير التوجه عند المتعلم بسبب طول الاتصال بين الجماعتين وكثافته، فالتوجه الموجود ثابت ومستقر ويصعب تغييره ؛ ولكن من السهل أن نتصور أن الأطفال الذين لم يتعرضوا لحضارة اللغة الثانية سيغيرون تصوراتهم وتوجهاتهم عن أبناء تلك اللغة والحضارة عندما يعرفوا أكثر عن الأدب والثقافة التى تعبر عنها تلك اللغة .

فنماذج علم النفس الأحدث للدافع فإن استمرار التعليم يعنى زيادة المعرفة بالنتيجة والقدرة على تخمينها، وتقترح هذه النماذج أن قيم الاحتياج والنتيجة والتوقعات تغير السلوك الإنسانى، وبين فينر (١٩٨٦ * أن هذه القيم قد تتغير، وأن تغير قيمة منها يعنى إمكانية تغير باقى القيم .

ولننظر فى تغير التوقعات، ويجب أن نتذكر أن الدافع المحتمل يعتمد جزئيًا على التكهن الشخصى الداخلى بأن نجاحًا ما سيؤدى لنتيجة ما مرجوة، ويستطيع المتعلم فى كل وقت فى فترة تعلم اللغة الثانية أن يغير من احتمالاته الداخلية تلك وتكهناته ويحسنها، ومن المنطقى أن يزيد التوقع أو يقل بحسب مقادير النجاح التى يحققها المتعلم .

٩-٥-٤ تأثير النجاح على الدافع للتعلم والأداء

ما هو أثر النجاح على الدافع للتعلم ؟ هل يحفز النجاح للعمل ويقوى الدافع ؟ يجب أن نتذكر هنا أن النظرية التى سقناها سلفًا تقول : إن الشخص الذى يرى أن النجاح فى عمله أو دراسته سيوصله لهدفه فإن توقعه سيزيد، يبدو أن هذه الفرضية تدعم مقولة : إن النجاح يقوى الدافع، لكن المسألة ليست بتلك البساطة، فهذه النظرة تتعامل مع الدافع المحتمل وتتجاهل إثارة الدافع، تذكر عزيزى القارئ أن إثارة الدافع تقوم على مقدار المجهود المطلوب للوفاء بنشاط معين بشكل فعال، تؤكد الكثير من الدراسات أن إثارة الدافع تكون أعلى فى حالة المهام ذات مستوى الصعوبة المعتدل، وإن كانت معدلات النجاح لمهمة ما عالية جدًا أو منخفضة جدًا فإن إثارة الدافع تكون منخفضة، فنحن نحاول أكثر مع الأشياء التى تثير فينا التحدى ولكنها فى نفس الوقت ليست مستحيلة، إن صدقت كل هذه التكهنات بالنسبة لتعلم اللغة أيضا فليس هناك أى داع لتصور أن الدرجات الأعلى سترفع الدافع عند المتعلم، بل على العكس من ذلك فإن المتعلم الذى يبذل كل ما فى وسعه لكى يتعلم سيجد المهام التعليمية أكثر سهولة وبالتالى سينخفض معدل دافعه، وحتى هذه الفكرة تبدو مبسطة بشكل زائد عن اللزوم، فما يجب أن نهتم به هنا هو تغير نسب النجاح المتوقعة عند المتعلم وتصوراته عما سيفعله، فتغير مستوى صعوبة المادة المتعلمة للمستوى المعتدل المتوسط بدلاً من المنخفض أو المرتفع جدًا سيؤدى بالضرورة لارتفاع نسبة الدافع، وليس من الممكن طبعًا أن يكون الطلاب الذين يؤدون المهام بنجاح فائق هم الذين يرون مستوى صعوبتها معتدلاً بل سهلاً، ولذلك لا يمكن أن نربط بين النجاح وارتفاع إثارة الدافع عند هؤلاء الطلاب، بل من المتوقع أن تكون تلك العلاقة قائمة عند الطلاب الذين تكون درجاتهم فى المتوسط، ولكن تلك التكهنات يجب أن يتم إثباتها طبعًا من خلال التجريب .

هل يؤدى النجاح إلى أداء أحسن؟ هذا هناك نتائج مختلفة ومتباينة فى الدراسات التى أجريت، بل إن هناك حجج ممكنة تساند كل من وجهتى النظر فى هذا الموضوع، قد يؤدى النجاح إلى الثقة، وهو ما قد يدفع لنجاح أكبر، وقد يؤدى النجاح أيضا إلى ثقة زائدة وهو ما قد يؤدى للسقوط فى الفشل، قدم لنا سيزوشى (١٩٩١) مادة مثيرة فى هذا الموضوع: "يمثل مدى تأثير الثقة والدافع على الأداء مسألة جدلية عند علماء النفس الاجتماعى، بالرغم من أن الكثيرين يتصورون أن النجاح فى الماضى يؤدى لنجاح فى الحاضر إلى أن الباحثين لم يجدوا أى دليل على ذلك، وأنا أخالف الاعتقاد السائد وأقول إن النجاح السابق فى سياق التنافس بين أكثر من شخص لا يؤدى لنجاح فى الحاضر لأنه يضعف من الحاجة للنجاح، وأقترح أيضًا أن الفشل فى وسق سابق يساعد على النجاح فى الحاضر لأنه يحفز ضرورة النجاح، وقد اختبرت تصورى هذا على مباريات كرة السلة من عام ١٩٤٧ إلى عام ١٩٨٢ ووجدت أن نسبة الفرق التى تفوز فى مباراة وتخسر فى لاحقتها عالية" (ص ١٨١) .

لا يقترح أى شخص أن سياق المنافسة بين فرق كرة السلة فى دورى المحترفين الأمريكى يشابه سياق تعلم اللغة الثانية ؛ ولكن تلك الدراسة تقوى شكوكنا فى أن النجاح السابق يقوى احتمال النجاح الحالى، ويشككنا فى أوتوماتيكية هذه المقولة .

٩-٦ التوتر

يشغل التوتر مكانا متوسطا بين الدافع للتعلم والشخصية ؛ ولكن بعض العلماء يتحدث عن التوتر كعنصر من عناصر الدافع للتعلم أو الشخصية، وبعض العلماء يناقشونه كتصنيف منفصل ؛ ولكن من الواضح أن الدافع مرتبط بالتوتر فى: أولا، إن لم يكن المتعلم متوترًا فليس من المحتمل أن يبذل أى مجهود للتعلم، ثانيا، الدافع العالى والأمل القليل فى إحراز نتيجة يرفع من درجة القلق ؛ ولكن بعض الناس ينزعون لأن يكونوا أقل قلقًا من بعض الناس وهذا ما يدفعنا لتصور أن التوتر مرتبط بالشخصية .

من المفيد فى بعض الأحيان أن نقسم التوتر لأقسام بحسب تنوع مصادره، التوتر الاجتماعى مسألة متعلقة بالرغبة فى خلق صورة حسنة عند الآخرين أو الحفاظ على الصورة القائمة، وقد يكون هؤلاء الآخرون فى سياق تعلم اللغة هم المعلم والطلاب

الآخرون، بعض أنواع التوتر الأخرى ليست اجتماعية بنفس الدرجة مثل التوتر من الاختبارات فالخوف من الفشل فى الاختبار قد لا يتعلق كثيراً بمسألة الانطباع الاجتماعى .

القلق، مثل العوامل الأخرى عمومًا له تأثير فى شكل منحنى جرسى على الأداء اللغوى، المستويات المنخفضة من التوتر تساعد بينما تضر المستويات المرتفعة، هذا استنتاج منطقى فكما قلنا سلفًا : إن غياب التوتر كلية لا يحض على العمل لتحقيق شيء ما بينما يقف التوتر الزائد عقبة فى الطريق .

كانت دراسة بيلى (١٩٨٣) من بين الدراسات الملفتة للنظر فى مجال التوتر إذ درس مذكرات الطلاب، وكانت الدراسة مهتمة بالعلاقة بين التوتر والرغبة فى المنافسة عند متعلمى اللغة الثانية من البالغين، من أهم ما توصلت إليه الباحثة أن التوتر نتيجة للموقف الذى يجد المتعلم نفسه فيه، وكثيراً ما تفتقد الدراسات وجود علاقة عامة شاملة ثابتة بين التوتر والدوافع للتعلم .

بالرغم من أن بيلى وغيرها من الباحثين قد صنفوا تأثيرات التوتر على مواقف معينة إلا أن أحداً لم يحاول أن يبحث ما إن كان للتوتر أثر ما فى تعلم اللغة الثانية، انظر إلى المثالين التاليين من جين (١٩٩١) وهوفمان (١٩٨٦)، يقول جين (ص٣٩٢): "التوتر الاجتماعى يعيق السلوك عموما، فقد يجلب البعد عن المجتمع أو الخجل أو الإحجام عن الكلام وقطع التواصل بالأعين، وقدم ليرى (١٩٨٧) أدلة على أن التوتر الاجتماعى يؤدى إلى أسلوب سلبى ومدافع عن النفس فى السلوك الكلامى والحديث فى المحادثات بين اثنين" .

من الممكن أن يكون لهذه النتائج أثرها على تعلم اللغة الثانية وخاصة على طرق التعليم التى تقوم على التفاعل، وأشار هوفمان (١٩٨٦) إلى أن التوتر قد يشتت الانتباه عن المعنى إلى الشكل فقط، فالتوتر يجعلنا نركز على السمات الحسية للكلمة كأصواتها وطريقة نطقها مما يجعلنا نهمل المعنى الدلالى للكلمات، وهذا يبين كيفية تأثير العواطف على تداخل العناصر الدلالية والشكلية فى اللغة .

لهذه النتيجة أيضًا أثرها فى تعلم اللغة الثانية وخاصة فى المعانى التى يحملها المدرس للمحادثة، واستخدام التفاعل فى التعليم، وفى مثل هذا السياق يكون التوتر عاملاً سلبيًا .

٩-٧ موقع التأثير

موقع التأثير تعبير يشير إلى ربط الأفراد بين أسباب ما وأحداث تؤثر فيهم، فقد يتصور شخص ما أنه مسؤول عن حدث ما بينما يتصور شخص آخر أن الحدث تم لأسباب خارجة عنه، وفي بعض الأحيان قد تكون العلل ثابتة وبالتالى يثبت تأثيرها على الأشياء ويتوحد، بينما فى أحيان أخرى يكون التعليل عشوائيًا حيث لا يتم التأثير على الأشياء بشكل ثابت .

سيؤثر موقع التأثير بطبيعة الحال على الدافع للتعلم عند كل فرد، يقول سكيهان إن الأبحاث العامة فى مجال التربية تشير إلى أن عنصر الاستقرار خليق بأن يؤدى بالمتعلم لأن يخمن ويتكهن بشأن نجاحه أو فشله فى المستقبل، العنصر الآخر أيضًا مهم فى تفسير عملية الدافع (انظر فينر ١٩٨٦)، إذا تصور المتعلم أن سبب الفشل هو عدم القدرة على التعلم، فلن يحاول أن يبذل مجهودًا أكبر فى المستقبل القريب ليغير حالة الفشل تلك، وهو لن يفعل ذلك على عكس المتعلم الذى يتصور أنه لم يبذل مجهودًا كافيًا لكى ينجح، وعلى ذلك فإن موقع التأثير مسألة متعلقة بالدافع والشخصية معًا كما هو الحال بالنسبة للتوتر، يرتبط موقع التأثير بالشخصية لأن النزعات الإنسانية العامة لإعزاء حدث ما لعامل ما مسألة خواص شخصية فردية ثابتة .

بالرغم من أن سكيهان تحدث عن موقع التأثير إلا أنه لم يورد أى دراسة تبحث فى علاقة تلك المسألة بتعلم اللغة الثانية، هذا بالرغم من أن تلك العلاقة تستحق البحث .

من بين الأفكار ذات الصلة المهمة لنا هنا فكرة التصور الذاتى للأداء والتمكن (دويك ١٩٨٦، ودويك وليجيت ١٩٨٨)، يلخص ويست وفارمر وولف (١٩٩١) الفكرة كما يلى: "الأشخاص الذين ينزعون تجاه التمكن يهتمون بمهارة، بينما يهتم الأشخاص الذين ينزعون تجاه الأداء بالحصول على تقدير الآخرين، يجب أن نحذر القارئ هنا من أن مصطلحات المهارة والأداء هنا ليست مستخدمة كما هى فى تعلم اللغة الثانية، والأشخاص الذين يبغون التمكن اللغوى يعتبرون الأخطاء عنصرًا مفيدًا لأنها تعلمهم أكثر وغالبًا ما يعزون الفشل أو قلة النجاح لجهودهم الشخصى، وينظرون للمعلم أيضًا على أنه مورد لغوى ودليل لا مصدر عقاب" (ص ٢٨) .

هذا يعنى أن النزوع للتمكن اللغوى يتماشى مع مصدر تأثير داخلى، وهذا الاستنتاج يثير أفكارًا كثيرة فى مجال تعلم اللغة الثانية .

٩-٨ العوامل الشخصية

هناك نظريات كثيرة تدعى أن بعض العوامل الشخصية لها تأثير كبير على مقدار النجاح فى تعلم اللغة الثانية، سوف نناقش فى هذا القسم بعض هذه العوامل الأكثر تواردًا فى الأبحاث العلمية، سنناقش هنا النزعة الاجتماعية فى مقابل الميل للانطواء وسنناقش أيضًا الرغبة فى المغامرة والاستقلال عن السياق، للمزيد من المعلومات عن أنواع عوامل الشخصية المختلفة وعلاقتها بتعلم اللغة الثانية انظر برون (١٩٨٧) .

لأبحاث الشخصية تاريخ وتراث كبيرين فى مجال علم النفس، وقد ناقش يونج العديد من أنماط الشخصية، هناك مناقشات عن الشخصية حتى عند أرسطو، وكانت بعض الأنماط محل اهتمام خاص فى البحث العلمى مثل الأنماط التى يتم قياسها باستخدام مقياس ميرز بريجز لأنماط الشخصية، وقام هذا المقياس على أساس من الأبحاث التى أجريت فى الخمسينيات والستينيات، ومع ذلك فليس هناك أى حدود نظرية لعدد الأنماط التى قد يستطيع عالم النفس أن يستخرجها بفضل اختبار جديد يستطيع من خلاله أن يحدد تعريفها .

لا يجب أن ننسى ونحن ندرس أنماط الشخصية أن معظم المادة المتاحة لنا جاءت من تقارير شخصية من أفراد عن أنفسهم، ولذلك فنفس الاعتراضات التى سقناها سلفًا عن التقارير الشخصية فى معرض الكلام عن الدافع صحيحة بالنسبة لأنماط الشخصية أيضًا، وعلى ذلك فإن أهمية نمط الشخصية ترجع إلى التصور النظرى عن تعلم اللغة، فقد اعتبر جويارا، وبرانون، ودل (١٩٧٢) على سبيل المثال أن التعاطف مسألة مفيدة بالنسبة لتعلم اللغة الثانية، ويعرف جويارا (١٩٦٥) التعاطف بأنه عملية تفهم يسمح من خلالها محو الحدود بين الذات والآخر بتقمص الحالة العاطفية لشخص آخر، تنبع جاذبية فكرة التعاطف من رؤية الباحثين أن: "تصور تعلم اللغة الثانية فى سياق حياتى واقعى يذكرنا أنه بالنسبة للأشخاص الذين يبدلون ثقافة بثقافة أخرى وينتقلون من بيئة لغوية لأخرى يواجهون بتعلم اللغة الثانية تحديا لكينونة هويتهم، فتعلم لغة ثانية يعنى دخولا فى عالم جديد" (جويارا وبرانون ودل ١٩٧٢ ص ١١١ - ١١٢) .

يذكرنا هذا المنظور بتراث العلوم الإنسانية فى أوروبا فمن المعروف فى الهرمنيوتيقا، وهى نظرية عامة فى التفسير، أن التعاطف أمر مهم للفهم، فقد أشار

جدامر فى كتابه العمدة (١٩٧٥) فى الهرمنيوتيقا إلى توسيع العوالم، فقد ركز قدراً كبيراً من اهتمامه لتوضيح أن العوامل الخاصة يجب أن تتغير لكى نستطيع أن نفهم اللغات والثقافات الأجنبية ؛ ولكنه يرفض فكرة أن التعاطف مهم فى التفاهم عموماً أو حتى فى تعلم لغة أجنبية، فنحن نستطيع أن نفهم الكثير من أنماط سلوك أى دكتاتور دون أن نتعاطف معه، إن لم يكن التعاطف سمة من سمات الشخصية المهمة فى الهرمنيوطيقى فلن يكون مهما أيضًا فى تعلم اللغة الثانية .

من العناصر التى يجب أن نهتم بها فى هذا المجال أيضًا، أن الدراسات التى أجريت على علاقة الشخصية بتعلم اللغة الثانية قد تناولت سمات عامة جداً بحثًا عن علاقة ما بين نمط الشخصية وتعلم اللغة الثانية إن وجدت، اقتبس لارسن فريمان، ولونج (١٩٩١) رأى شومان الذى يقول : إنه من الأحرى أن نهتم بتأثير نمط الشخصية على الفرض فى موقف معين وأن لا ننظر فى التأثير بشكل عام، ومن الأفضل أن نقول : إنه انطلاقًا من تعريف نمط الشخصية فإن بعض عناصر اللغة الثانية فى التعلم ستتأثر بالشخصية وبعضها لن يتأثر، وهذا فى الحقيقة حال العلم فى الوقت الحالى بالنسبة لتأثير نمط الشخصية على المتعلم (لارسن فريمان، ولونج ١٩٩١) .

٩-٨-١ النزعة الاجتماعية والانطواء

الصورة النمطية عن الشخص المنطوى هى أنه يكون سعيد فى معية كتاب أكثر من ما يكون سعيداً فى معية آخرين، أما الصورة النمطية للشخص الاجتماعى هى العكس تماماً فهو الشخص الذى يكون سعيداً مع الناس أكثر من سعادته بصحبة كتاب، لهذه الصورة النمطية آثارها فى تعلم اللغة الثانية ولكن تلك الآثار فى حقيقة الأمر متناقضة، فنحن نتصور أن الانطوائى يكون ناجحًا فى المدرسة، وقد أثبتت الأبحاث العلمية هذه الاستنتاجات وخاصة سكيهان (١٩٨٩) الذى وجد توازيا بين الانطواء والنجاح فى التعليم، وتقترح الصورة الصاخبة للشخص الاجتماعى أنه سيكون أحسن فى مجال تعلم اللغة الثانية بسبب حبه للاجتماع بالناس والتكلم معهم، ولذلك فمن التناقض أن نرى أن النزعة الاجتماعية والانطواء معا يؤديان للنجاح فى تعلم اللغة الثانية، ولكن كل فى مجال .

ولم تحل المادة العلمية البحثية هذا الخلاف، فهناك أدلة لصالح الانطواء وهناك أيضاً أدلة لصالح النزعة الاجتماعية، ومن الممكن أن لا يكون هناك تصور عام صحيح، فيجب إذن أن نقول : إن النزعة الاجتماعية مفيدة فى تعلم بعض العناصر اللغوية وفى بعض طرق التدريس، بينما يفيد الانطواء فى عناصر وطرق أخرى، ومهمة البحث العلمى هنا هى اكتشاف تلك العناصر وتحديدها .

٩-٨-٢ المغامرة

اقترح بعض الباحثين أن الميل للمغامرة عامل من عوامل نجاح تعلم اللغة الثانية، وتم تعريف المغامرة : بأنها الموقف الذى يتحتم على الشخص أن يتخذ فيه قراراً باختيار واحد من البدائل المتاحة أمامه، ولا تكون نتيجة الاختيار معروفة بطبيعة الحال فقد تؤدى لفشل (بيب ١٩٨٣ ص٣٩)، فكما سوف نرى فى معرض مناقشتنا لاستراتيجيات التعلم فإن الكثير من الاستراتيجيات التى تؤدى للنجاح تتطلب اختيارا وبالتالى مخاطرة .

قدم لنا بيب (١٩٨٣) مادة أخذها من أشخاص من بورتوريكو يعرفون الإنجليزية والإسبانية، وكان هؤلاء الأشخاص من الأطفال وتمت المقابلة معهم على أربع مرات : مرة بواسطة شخص يتكلم الإسبانية فقط، ومرة بواسطة شخص يتكلم الإسبانية والإنجليزية ؛ ولكن الإسبانية طاغية، ومرة ثالثة عن طريق شخص يتكلم الإنجليزية، والإسبانية بإنجليزية طاغية، ومرة رابعة عن طريق فريق من ثلاثة أشخاص، وعرفت الباحثة المغامرة من خلال عدد مرات استخدام تركيب نحوى معين والتطوع بمعلومات وعدد مرات الكلام، واستراتيجيات التجنب، وبينت النتائج أن أكبر نسبة للمغامرة كانت مع الشخص الذى يتكلم لغة واحدة .

وجد إلى (١٩٨٦ * علاقة قوية بين المغامرة والاشتراك فى أنشطة الفصل ؛ ولكن العلاقة بين المغامرة والنجاح فى التعلم بشكل فعلى كانت ضعيفة، تدعم هذه النتيجة الفكرة التى تقول : إن العوامل الشخصية تؤثر فى تعلم اللغة الثانية بشكل محلى، أى أنها تفيد فى مهام معينة، ولكنها لا تفيد على المدى البعيد فى النجاح بشكله العام .

لو قلنا إن شخصًا ما مغامر، فهذا يعنى فقط أنه على استعداد لتقبل اتخاذ قرارات أكثر من شخص آخر، وعلى ذلك فإن المغامرة يجب أن تكون مبنية على خلفية من السلوك العام، ولهذا السبب لا يمكن تجاهل العمل المهم الذى قام به كانيمان، وسلوفيك، وتفريسكى (١٩٨٢)، تبين للباحثين فى هذا العمل أن الشخص يتجنب المغامرة عندما يفكر فى نجاح يجب أن يحققه، ويكون أكثر استعداد للمغامرة عندما يفكر فى خسارة ما، فإن كانت عندنا على سبيل المثال فرصة لكى نحقق ربحًا ماديًا فإننا نفضل عادة الطرق المتحفظة الآمنة للربح ولو كان قليلاً، ولكننا لو كنا مهددين بخطر ما فإننا نكون مستعدين أكثر لأن نغامر بسلوك ما قد يؤدى لنجاح، من المهم هنا أن نعرف أن المكسب والخسارة مسألة يتم تعريفها بشكل شخصى وليست مسألة عامة محددة للجميع، وافترض الباحثون فى هذه الدراسة أن نفس الموقف الموضوعى يمكن أن يقدم للأشخاص المشتركين فى الدراسة على أنه مكسب أو على أنه خسارة، واكتشف الباحثون أنهم عندما يقدمون شيئًا للمشترك على أنه مكسب يحجم المشترك عن المغامرة، والعكس أيضًا صحيح فلو قدم الموقف للمشترك على أنه خسارة لكان المشترك أكثر استعداداً للمغامرة، وتبين للباحثين من هذا أن نفس الوقف يمكن أن يكون مكسبا أو خسارة وأن تحديد الموقف هو العامل الحاسم الذى يفتح لنمط الشخصية طريقًا للتعبير عن نفسه، والعنصر الذى يجب أن نعرفه فيما يخص تعلم اللغة الثانية هو تصور المتعلم عن الموقف من حيث كونه مكسبًا أو خسارة، تصور مثلاً طالبًا يواجه اختباراً، فلو تصور الطالب أنه سيحصل على نتيجة سيئة فسيحاول أى طريقة مهما كانت، ولكن إن تصور الطالب أن هذا الاختبار فرصة ليحصل على درجات أفضل فسيكون متأنيًا، وقد يكون التصور هنا أهم من نمط الشخصية، فقد يواجه متعلمان نفس الموقف ويفسره كل منهما بشكل مختلف .

٩-٨-٣ الاستقلال عن السياق

الاستقلال عن السياق فكرة محيرة بالنسبة لتعلم اللغة الثانية، فهو يحتوى على سمتين متضاضتين تؤثران على العمليات العقلية وهما العاطفة، والسلوك، المشكلة الكبيرة فى هذه الفكرة هى أن تعريفها، وطرق قياسها اختلفا كثيًرا عبر الزمن،

والتباين بين التعريفات، وطرق القياس أيضًا كبير، وقال ويتكين وجودنو (١٩٨١) : إن هذا المفهوم سيتغير كثيرًا فى المستقبل بفعل الأدلة الجديدة المستقاة من الأبحاث المعاصرة؛ بل إن هذا المفهوم امتد من كونه عامل من عوامل الشخصية البحتة إلى مركب من المفاهيم التى تحتوى على قدرات مختلفة .

من المسائل العامة فى فكرة الاستقلال عن السياق هى أن الشخص الذى يتمتع بتلك السمة عادة ما يكون ذا تفكير تحليلى، يتجاهل المعلومات التى قد تثير اضطرابًا فى تحليلاته، وهذا العنصر الأخير فى واقع الأمر هو الذى أدى إلى تسمية هذه السمة بالاستقلال عن السياق، أما الشخص الذى يعتمد على السياق فى تفكيره فهو شخص لا يمكن أن يتجاهل محيطات الأمور، ولما كانت هذه السمة ظاهرة فى أنماط سلوك ومهام تحليلية مختلفة فمن الممكن اعتبارها سمة من سمات الشخصية بشكل عام .

ويمكن من هذا الشرح المبسط أن نجرى بعض التكهنات بشأن صلة تلك السمة بتعلم اللغة الثانية، فمن المنطقى أن نتصور أن الشخص المستقل عن السياق سيكون أفضل من غيره فى المهام اللغوية التى تتطلب تحليلاً ؛ ولكن ميزة الاعتماد على السياق ستكون واضحة فى المهام اللغوية التى تتطلب تفاعلاً اجتماعيًا، فكثيرًا ما قال علماء اللغة : إن السياق يقدم الكثير من المعنى الذى لا يقدمه الفصل اللغوى نفسه، وهذا طبعًا فى مصلحة الشخص الذى يعتمد على السياق فى تحليله .

بينت بعض الدراسات صدق هذا التصور المنطقى ؛ ولكن بعض الباحثين لم يجد أى علاقة بين الاستقلال عن السياق وتعلم اللغة فى أى حال، ولخص سكيهان الوضع قائلا: "خلاصة القول هنا أن الدراسات التى أجريت على العلاقة بين تعلم اللغة الثانية والاستقلال عن السياق والتى تناولت موضوعات مختلفة بطرق مختلفة قد أظهرت علاقة ضعيفة بين الأمرين، بل إن بعض الدراسات لم تجد علاقة بينهما على الإطلاق، وبالرغم من أن فكرة العلاقة بين التعلم والاستقلال عن السياق مثيرة إلا أنها لم تثبت بالبحث بشكل كاف، ويبقى هذا موضوعًا مفتوحًا" (سكيهان ١٩٨٩ ص١١٤ - ١١٥) .

ولكن تشابيل وجرين (١٩٩٢) فتحا موضوع الجدل مرة أخرى وقالا : إن الدراسات السابقة لم تدرس الاستقلال عن السياق بشكل مناسب ولم تضع فى اعتبارها العناصر الجديدة فى تعلم اللغة الثانية، وقام الباحثان بإعادة تحليل نتائج

اختبار الاستقلال عن السياق المستخدم فى تعلم اللغة الثانية، وهو اختبار الأشكال فى هذا الاختبار يطلب من المتعلم أن يجد شكلاً هندسياً بسيطاً فى وسط شكل معقد التركيب وكثير الأبعاد، والشخص الذى يقدر أن يفعل ذلك مستقل عن السياق، الباحثان محقان فى زعمهما أن هذا الاختبار يقيس القدرة ويقيس أيضاً الأسلوب، فلا نستطيع أن نجزم أن شخصاً ما لم يفلح فى تحديد الشكل فشل فى مهمته بسبب عدم قدرته على استخدام الاستراتيجية السليمة أو بسبب أنه لم يستخدم الاستراتيجية السليمة بشكل مناسب، وقال الباحثان: إن الأشخاص الذين يؤدون الاختبار بشكل جيد عندهم قدرات مستقلة عن أى محتوى لغوى أو غير لغوى .

وأقر الباحثان بجدوى هذه القدرة بالنسبة لتعلم اللغة الثانية، وبينا أن مفهوم القدرة اللغوية التحليلية التى قدمها سكيهان (١٩٨٩) يجب أن تقسم فى الحقيقة لقسمين هما قدرة تحليلية لغوية وقدرة تحليلية عامة، والمتعلم يكتسب القدرة التحليلية اللغوية من الخبرة اللغوية فى اللغة الأم أو فى تعلم لغة أجنبية أو أيضاً من خبرة فى علم اللغة، أما القدرة التحليلية العامة فهى مستقلة عن أى خبرات، تعتبر هذه القدرة التحليلية العامة مفيدة فى رأى تشابيل وجرين عندما يواجه الطالب موقفاً لغوياً لم يتعرض بشأنه لخبرة لغوية تحليلية من قبل، ويضيف الباحثان أن القدرة التحليلية العامة مفيدة فى تعلم لغات غير قريبة من اللغة الأم بينما تفيد القدرة التحليلية اللغوية فى تعلم لغات قريبة من اللغة الأم، هذه مسألة تجريبية، فلو ثبت أن الأشخاص الذين يتعلمون اللغات القريبة منهم بشكل جيد هم أنفسهم الأشخاص الذين يتعلمون اللغات غير القريبة منهم فإن الدليل التجريبى على اختلاف نوعى القدرة التحليلية ليس موجوداً .

هناك تصور منطقى آخر يمكن أن نضعه فى اعتبارنا هنا، وهو لو أن المقاييس لاختبار الاستقلال عن السياق تختبر الأسلوب لا القدرة فيمكن استخدامها لنفى أهمية النظرية فى مجال تعلم اللغة الثانية كلية وأبحاث هذا المجال، وهذا ما اقترحه جريفيتس وشين (١٩٩٢) .

من الواضح إذن أنه ليس هناك أى عامل حاسم فى الشخصية يساعد على نجاح المتعلم فى مهمته أو يعيقه، ولكن بعض السمات مفيدة فى بعض المهام اللغوية التى تلعب دوراً هاماً فى التعلم، وعلى ذلك فإن قيمة هذه السمة المعينة لهذا المتعلم المعين تعتمد على مدى تسهيل مهمة التعلم، وهذا أيضاً يعتمد على طريقة التدريس التى

يتعرض المتعلم لها لو كان يتعلم فى الصف وطريقة التعلم التى يتخذها لنفسه، ولكن الشخصية تكون مفيدة لو نظرنا لها من حيث إسهام المتعلم، والمعلم، والطريقة فى موقف تعليمى ما .

٩-٩ استراتيجيات التعلم [٤]

من المعروف أن بعض المتعلمين أفضل من البعض الآخر، ومن المعروف أيضًا أن البعض الأفضل قد يفعل أشياء مختلفة عن البعض الذى ليس كذلك، ومصطلح استراتيجيات التعلم هو المصطلح الذى تستخدمه أدبيات تعلم اللغة الثانية للإشارة إلى الأشياء التى يفعلها كل متعلم لكى يتعلم اللغة، فإن كنت تريد أن تتذكر المفردات الصعبة على سبيل المثال، فقد تختار أن تربط بين الكلمة والموقف الذى قابلتها فيه أول مرة، وربما تستخدم نفس الطريقة بعد ذلك فى حفظ الكلمات لو تبين لك أنها مفيدة .

من بين تعريفات استراتيجيات التعلم أنها الخطوات أو الأفعال التى يتخذها المتعلم ؛ ليطور أمكانياته اللغوية (أوكسفورد وكوهين ١٩٩٢ ص١)، ولاستراتيجيات التعلم بطبيعة الحال علاقة كبيرة بالعمليات العقلية الداخلية، وقد تكون للمسألة أيضًا صلة بأنشطة فيزيائية ؛ ولكن الاعتقاد السائد فى أبحاث تعلم اللغة الثانية أن تحسين اللغة يتم من خلال انتقاء مادة للمتعلم من المدخل اللغوية وحفظها فى أماكن منظمة بحسب التصنيفات فى عقل المتعلم، ويجب أن نشير هنا لأهمية طريقة اختيار المعلومات من المدخل اللغوى فى التعلم .

هناك قوائم مفيدة فى الكتب لاستراتيجيات التعلم، وهى ملخصة عند أومالى وشاموت (١٩٩٠)، من بين تصنيفات الاستراتيجيات ظواهر كالتوضيح، والتأكد، والتحليل، والمراقبة، والحفظ، والتخمين، والتركيز على شىء فى مقابل شىء آخر وحيل الإنتاج اللغوى والأداء، وحاول أومالى وشاموت أن يضعا البحث فى استراتيجيات التعلم فى إطار علم النفس الحديث ؛ ولكن هذه الحركة لها مشاكلها أيضًا لأن منطقة البحث هذه ليست سهلة فى التعريف والتحديد، فى الحقيقة يقول أوكسفور وكوهين (١٩٩٢) إن كثرة الأبحاث فى موضوع استراتيجيات التعلم توضح أن المجال متجانس إلا أن هذه فكرة خاطئة (ص٣)، ثب بدأ الباحثان يناقشان المشاكل المفهومية

والتصنيفية الموجودة فى تلك الدراسات، من بين المشاكل التى ناقشها الباحثان مشكلة المعايير التى تستخدم لتصنيف استراتيجيات تعلم اللغة، وهل هذه المعايير واعية أو غير واعية، والعلاقة بين أساليب التعلم، وصعوبات توضيح العوامل المفيدة فى تعلم اللغة، وأشار بيالستوك (١٩٩٠) إلى أنه من الصعب أن نقول إن شيئا ما استراتيجية لمجرد أنه سلوك يتخذه الطالب مع المهام المعقدة أو سلوك واع أو غير واع، أو سلوك مقصود أو غير مقصود، علاوة على ذلك هناك سؤال آخر: هل لأننا نعرف أن المتعلم الجيد يفعل شيئا ما والمتعلم غير الجيد لا يفعله؟ هل إن فعله المتعلم غير الجيد يصبح متعلماً جيداً؟

يجب أن نغوص أكثر فى الأبحاث التى أجريت على استراتيجيات تعلم اللغة لكى نستطيع أن نجيب عن السؤال، ويتبين لنا أن المادة التى جمعت لتلك الدراسات كانت من التقارير الشخصية والملاحظة، نحن نعرف طبعًا أن هناك مشاكل مع التقارير الشخصية، ولو طلبنا من المتعلم أن يعطينا أمثلة على الاستراتيجيات فيجب أن نتوقع أنه سيعطينا أمثلة على استراتيجيات واعية ومقصودة، وهو ما يؤثر على نتيجة البحث طبعًا، أما طريقة الملاحظة فلها مشاكلها هى الأخرى فمن الصعب أن يلاحظ الإنسان العمليات العقلية والقرارات التى يتخذها المتعلم وإن لم يكن مستحيلا، ولكن الباحث قد يجد نفسه فى نهاية الأمر مضطراً لقبول التقارير الشخصية من المشتركين فى الدراسة حتى لو كانت واعية ويضع فى اعتباره فى نفس الوقت أن أهم الاستراتيجيات قد لا تكون كذلك .

من بين المشاكل الكبيرة مع الأبحاث المبكرة فى استراتيجيات التعلم أنه لا يمكن قبول كل أنماط السلوك على أنها استراتيجية، فقد قال روبين (١٩٧٥ ص٥٤) مثلاً : إن أفضل متعلم للغة قادر على التخمين وراغب فيه، قد يكون هذا صحيحا بالنسبة للمتعلمين الذين درسهم ولكن هذا لا يعنى أن هذا السلوك استراتيجى، أولاً، من الممكن أن نعتبر التخمين استراتيجية جيدة ؛ ولكن الرغبة فى التخمين صعب أن تكون استراتيجية، وهناك مشكلة أخرى أكبر هى أن روبين يتصور أن التخمين الحسن استراتيجية، بينما من الأفضل أن نعتبر حسن التخمين هدفًا يسعى الناس له، لو كنا مهتمين بالفصل بين المتعلم الجيد وغير الجيد فلن يكون هذا التعليق الذى سقته توًا مشكلة كبيرة، فالمتعلم الجيد يستطيع أن يقول الاستراتيجيات التى يستخدمها كل المتعلمين ولكنه وحده هو الواع بها، وهناك دراسات تتفادى التعامل مع المتعلم غير

الجيد، ولا يمكن أن نستخدم هذه الدراسات لنقول إن المتعلم غير الجيد لا يفعل هذا وهذا وذلك، ويجب هنا أن نلفت الانتباه إلى أنه من الصعب أحيانا أن نقارن بين المتعلم الجيد وغير الجيد بسبب مسائل إجرائية، ويقترح سكيهان (١٩٨٩) أن المتعلم غير الجيد قد يفتقد القدرة الكلامية على التعبير عن نفسه وعن الاستراتيجيات التى يستخدمها بينما يمتلك المتعلم الجيد هذه القدرة، إذا كان هذا صحيحًا لكان الفرق فى القدرة على التعبير مؤثرًا جدًا فى تشويش تحليل استخدام الاستراتيجيات .

التأهيل مشكلة أخرى بالنسبة لاستراتيجيات التعلم، فقد يكون المتعلم قادرًا على أداء مهمة لغوية معينة لأنه مؤهل لها من تعلمه لما يتوجب عليه قبل تلك المهمة، وإذا حاول المتعلم الضعيف أن يفعل هذه الأشياء فسيكون هذا صعبًا عليه لافتقاره للمهارة، ومن المحتمل أن يتحتم عليه أن يحسن مهاراته فى اللغة الثانية أولاً قبل استخدام الاستراتيجيات، إذا كان هذا صحيحًا فمن الممكن أن ندعى أن النجاح فى تعلم اللغة يساعد فى استخدام استراتيجيات التعلم، هذا لأنه يسمح بها بناء على تأهيل الشخص المتعلم السابق .

أخيرًا افترض أن المتعلم الجيد يستخدم استراتيجية ١ واستراتيجية واحد عامة، وتفيد فى كل حالات الاستخدام فعلاً، ليس من المنطقى أن ندعى أن المتعلم الضعيف لو تعلم الاستراتيجية ١ سيستطيع أن يصبح متعلمًا جيدًا، المسألة هنا أننا بحاجة لأبحاث تثبت أن الاستراتيجية ١ لو استخدمت بناء على فاعليتها المثبتة مع شخص ضعيف فإنها ستحسن أداءه اللغوى وتجعل لغته الوسط قريبة من اللغة الهدف، وقد يكون من الأحسن لو حاولنا أن نعلم الطلاب استراتيجيات التعلم أن نعطيهم الحرية لكى يختاروا الاستراتيجيات التى تناسبهم ولا نملى عليهم قائمة للتعلم .

بالرغم من أن الأبحاث فى استراتيجيات التعلم مثيرة ومهمة إلى أنها فى مراحلها المبكرة ؛ ولكن عندما نستطيع حل المشاكل المتعلقة باستراتيجيات التعلم نستطيع أن نحدد أيها يساعد فى تعلم اللغة الثانية، وهذه بطبيعة الحال منطقة بحثية مهمة ونتمنى أن تكون لها خلفية إجرائية سليمة فى المستقبل القريب .

الهوامش

(١) هذا يعتمد بطبيعة الحال على طريقة التدريس .

(٢) تقوم مادة هذه الدراسة على استصدار أحكام بالصحة اللغوية، وهى طريقة تعمل على تحديد معرفة المتعلم اللغوية، ولكن يجب أن نقول هنا، إنها لا عكس كفاءة المتعلم فى اللغة الهدف أبداً .

(٣) فى الثقافات التى لا تعرف نمطًا خاصًا من حديث الأطفال كالمعروف في الثقافات الغربية، يختلف الحديث الموجه للأطفال عن الحديث الموجه للبالغين ؛ لأن شيفلنج يشير إلى أن الكالولى يوجهون حديثهم للأطفال فى شكل تعليم لغوى صريح وتوجيهات .

(٤) نشكر أندرو كوهين وريباكا أوكسفورد على مناقشتهما لنا فى موضوع هذا القسم من الكتاب، ولكن النتائج الموجودة هنا مسؤليتنا نحن .

الفصل العاشر

المعجم

١٠-١ أهمية المعجم

لم يكن هناك اهتمام كافٍ في مجال تعلم اللغة الثانية حتى الآن بموضوع المعجم بالرغم من أن باقي عناصر اللغة قد أخذت قسطًا أكبر من الاهتمام، وأشار باحثون مثل جاس (١٩٨٨) وميرا (١٩٨٤) إلى أن المعجم تم تجاهله في الميدان تمامًا ؛ ولكن هناك أسباب تجعلنا نهتم بالمعجم بل وندعي أنه أهم عنصر في تعلم اللغة الثانية .

يعتبر الطلاب أخطاء المفردات أكثر أنواع الأخطاء إزعاجًا (بوليتزار ١٩٧٨ كما هو مقتبس عند ليفنستون ١٩٧٩ ص١٤٧)، والمادة التي جمعها الباحثون من الأخطاء اللغوية في التعلم، تبين أن أخطاء المفردات أكبر أنواع الأخطاء تواردًا، ويقول ميرا (١٩٨٤ ص ٢٢٩): إن بلاس حسب نسبة أخطاء المفردات لغيرها فتبين له أنها ثلاثة إلى واحد لصالح المفردات، وأضاف ميرا (١٩٨٤ ص ٢٢٩) أن أبناء اللغة يجدون أخطاء المفردات أكثر إزعاجًا من غيرها من الأخطاء، ودعمت جاس هذه النتيجة (١٩٨٨) عندما قالت: إن الأخطاء في القواعد ستنتج رسالة مفهومة، وهو ما لا تنتجه أخطاء المفردات، فقد تؤدي فعلاً لانقطاع في التواصل .

قال ليفيلت : إن المعجم هو قوة الدفع الكبرى في إنتاج الجمل (١٩٨٩)، ووصف عملية إنتاج الجمل التي سماها بعملية الصياغة كما يلي (ص ١٨١): "عمليات صياغة الجمل عمليات نابعة من المعجم، أي أن الأصوات والقواعد محمولة على الكلمات، فالرسالة التي يريد الشخص إرسالها هي التي تطلق المعجم العقلي فيعمل، والسمات النحوية، والصرفية، والصوتية المحمولة في هذا المعجم هي التي تطلق العمليات العقلية

المتعلقة بالقواعد فى العقل فتعمل بناء على ذلك، وسوف نسمى فرضية أهمية المعجم كعملية محورية فى إطلاق العمليات الصرفية، والصوتية، والنحوية بفرضية المعجم، تقوم الفرضية على أساس أنه لا يوجد أى عنصر يساعد على إطلاق سمات نحوية أو غيرها فى العقل إلا من خلال وجود مفردات معينة يحتاجها الشخص لكى يوصل رسالة" .

كان ليفيلت هنا يشير إلى الإنتاج اللغوى من قبل ابن اللغة البالغ المتمكن من لغته، ربما تكون العملية مختلفة بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية، وهو ما سنعود إليه مرة أخرى، ومع ذلك فالمادة الخاصة بالمعجم التى تأتى لنا من المتعلمين كثيرة وتبين أن المعجم من أهم عناصر اللغة الثانية إن لم يكن أهمها على الإطلاق فى عملية الإنتاج للجمل، ويجب أن نتذكر أن الإنتاج اللغوى فى حد ذاته يساعد على التعلم، بالرغم من أن كثيراً من الباحثين لا يوافقون على هذا التصور، ولكننا نحتاج الإنتاج على أى حال لكى نحصل على مدخل لغوى مناسب .

علاوة على ذلك، فالمعجم أيضاً مفيد فى عملية الفهم وخاصة الفهم الشفهى كما بينت ألتمان فى دراستها التى أجرتها على فهم الجمل (١٩٩٠)، ومن الواضح أن المعلومات المعجمية تساعد فى فهم العلاقات النحوية فى الجملة ؛ ولكن ليس من الواضح ما إذا كانت المعلومات النحوية تفيد فى فهم هوية الكلمات، ولو كان هذا صحيحاً فلأى درجة تعتبر تلك استراتيجية شائعة (تيلور ١٩٩٠) ؟

من المسلم به أن الفهم مفيد جداً فى تعلم اللغة الثانية، فإذا لم يتم تفسير الكلمات وفصلها من وسط خيط المنطوق المنساب، وإذا لم يتم تحديد معانى لتلك المفردات فلن يكون المدخل اللغوى واضحاً، وعلى ذلك فإن فهم المنطوق يقوم على المهارات المعجمية، المعجم أيضاً مفيد فى القراءة وإن كانت أنظمة كتابة معظم لغات العالم تجعل من السهل تقسيم المادة إلى كلمات منفصلة، وهذا الفصل واضح بسبب المسافة بين كل كلمة وأخرى .

خلاصة القول، أن هناك أسباب متعددة لكى نضع على المعجم أهمية كبيرة فى تعلم اللغة الثانية، ويدرك كل من المتعلم وابن اللغة ضرورة استخدام المفردات السليمة، ومن الواضح أن أخطاء المفردات أكثر من غيرها من الأخطاء، وعلاوة على ذلك، فإن المتعلم يحتاج للمفردات لصياغة جمل فى اللغة الهدف وفهم المدخل اللغوى عموماً .

١٠-٢ المعرفة المعجمية

المهمة الكبرى فى أبحاث تعلم اللغة الثانية هى اكتشاف مدى معرفة متعلم اللغة بمعجم اللغة الهدف، وكيف يتعلمه ؟ ولماذا يختار هذه الطريقة ؟ .

هناك مسألة أساسية فى موضوع المعجم وهى الفرق بين المفردات الممكنة والمفردات الحقيقية الكائنة [١]، المفردات الممكنة هى التى سيتعرف المتعلم عليها حتماً حتى لو لم تواجهه من قبل فى النصوص التى قابلها فى اللغة الهدف، من أمثلة هذا النوع من المفردات المصطلحات العلمية، والتقنية المعروفة، تنساب هذه المصطلحات من لغة لأخرى ولا نعرف إن كانت قد ظهرت أولاً فى روسيا أو فى ألمانيا أو فى إنجلترا أو فى الدنمارك، أما المفردات الحقيقية الكائنة فهى التى يعرفها المتعلم بعد التعرض لها وبسبب هذا التعرض .

هناك فصل آخر مهم، وهو بين المفردات الكامنة والمفردات النشيطة، النشيطة هى التى نستطيع استدعاءها بإرادتنا، بينما تكون المفردات الكامنة هى التى نتعرف عليها، ومع ذلك فإن تيشرو (١٩٨٢) يقول : إن الصورة أعقد من ذلك، فلا يمكن التمكن من فهم معرفة المفردات من خلال هذه المقابلات البسيطة، بل يجب النظر للمعرفة بالمفردات على أنها خط متواصل أوله الإدراك وآخره الإنتاج الإرادى، وكذلك لا يمكن النظر للإنتاج نظرة أحادية، ذلك لأن المعرفة الإنتاجية تشمل إنتاج مجموعة من المعان اللغوية بالإضافة إلى طريقة الجمع السليم، أى الكلمات تناسب أيها، فهناك كلمات لها أكثر من معنى على سبيل المثال، يتعلم الشخص المعنى الحرفى أولاً مثلاً ثم بعد ذلك بفترة يستطيع من خلال التعرض للغة أن يجمع باقى معانى الكلمة .

قدم بيالستوك وشاروود سميث (١٩٨٥) فرقاً آخر بين المعرفة والتحكم، المعرفة هى الطريقة التى يتم من خلالها تنظيم العناصر اللغوية فى عقل المتعلم، أما التحكم فهو الطريقة التى يتم من خلالها استخدام تلك الأنظمة أثناء عملية الاستعمال والممارسة (ص١٠٤)، ويمكن أن نتخيل معرفة المفردات على أنها الكتب فى المكتبة، وأن التحكم هو طريقة ترتيبها، وتنظيمها، واستدعائها، وجمعها، تلخص جاس هذا التصور عن التحكم كما يلى (١٩٨٨ ص٩٥): "فيما يخص مسألة التحكم فإن مستخدم اللغة ومستخدم المكتبة يحتاج أن يحصل على معلومات من بينها كيف يجد الكتب التى

يريدها؟ وكيف يحصل على هذه المعلومات بأكثر الطرق فاعلية، الفصل بين المعرفة والتحكم مفيد خاصة في مجال المفردات وخاصة لأن هذا الفصل يتخطى الحدود التقليدية بين المعرفة الإنتاجية والمعرفة الاستقبالية، فكل من الإنتاج والاستقبال يحتوى على معلومات تخص المعرفة والتحكم" .

فيما يخص تشبيه المكتبة وتطبيقه على المعجم فهناك مجموعة من الأسئلة يجب الرد عليها، منها : [٢] ما هى التصورات عن الكلمات، وهل هى وافية مستغرقة ؟

مشكلة تشبيه المكتبة هذه مع تعلم اللغة الثانية أنه لا يضع فى الاعتبار الطبيعة المتغيرة لمعجم المتعلم، فكتب المكتبة ثابتة لا تتغير، والكتاب الذى تشتريه يظل كما هو بعد عشرة سنوات على الرفوف، فالرموز الثابتة التى لا تتغير لا يمكن أن تعبر عن طبيعة المعجم فى مرحلة التعلم .

يعمل التشبيه بشكل ممتاز فيما يتعلق بمسألة العناصر الصوتية للمعجم ومعرفتها، فهناك حاجة لوجود نوعًا ما من الصورة الصوتية المثالية أو التمثيل المثالى لتشكل الهدف لنطق الوحدات المعجمية (ليتيل ١٩٨٢)، ومع ذلك فإن هذا التمثيل لا يحتوى على كل شىء يخص نطق المفردات، فهى لا تحتوى مثلاً على المؤثرات الخاصة كأنماط معينة من النبر يفضل المتكلم وضعه على كلمة ما، فقد يختار المتكلم فى بعض الأحيان أن يتكلم مع شخص بنبرة خاصة توحى بمشاعر خاصة .

يقول تيلر (١٩٨٩ ص٤٤٤) : إن تلك الصور المثالية لا يمكن أن تجمع كافة المعانى والتأويلات التى يمكن أن تحمل على كلمة فى السياق الواقعى، وأضافت الباحثة أننا بحاجة إلى استخدام قدرتنا الخاصة على التأويل بالإضافة لمعرفتنا بالعالم الواقعى، أما فيما يتعلق بتعلم اللغة الثانية فهذا يعنى أن المتعلم بحاجة إلى ما هو أكثر من الصورة العقلية المثالية للكلمة ؛ لكى يستخدمها بطريقة مقاربة لابن اللغة .

١٠-٣ المعلومات المعجمية

نحن بحاجة لكمية مهولة من المعلومات لمحاكاة المعجم الكائن فى عقل ابن اللغة الكفء، حاول ويرزبيكا (١٩٨٥) أن يقدم وصفًا كاملاً نسبيًا للكلمات الإنجليزية، ولكن

جيتس (١٩٨٧ ص٢٥٣) يقول ناقداً: إن مجرد فصل الأشياء عن بعضها داخل التصنيف الواحد ليس كافيًا، فنحن بحاجة لوصف دلالى كامل للشىء ولقوته لكى نستطيع أن نتنبأ أن ابن اللغة سيستخدمه فى سياق معين، وبالرغم من أن توصيف ويرزبيكا لكل كلمة حوالى صفحتين إلا أنه لا يحتوى على المعلومات الضرورية التى تقدمها الموسوعات عن الكلمات ومدلولاتها المادية .

ليس من الغريب مثلاً أن تختلف كلمة إنجليزية بمعنى "كسر" مع نظيراتها فى لغات أخرى فى بعض العناصر الدلالية ؛ ولكن الغريب أن نكتشف أن المتكلمين من لغات مختلفة يملكون استخدامات مختلفة لكلمات عادية وأساسية جداً مثل "طاولة" و"كرسى"، فى الحقيقة هذا ما تم اكتشافه عند ويرزبيكا كما يدعى جيتس، يقول (١٩٨٧ ص٢٥٤) : إن ويرزبيكا تقول : إن كلمات الحياة اليومية فى الإنجليزية ككلمة "قميص" مثلا تختلف عن مثيلاتها المترجمة فى لغات أخرى كالبولندية ويبج أن تشرح للمتعلم .

ونحتاج أيضًا إلى نفس القدر الكبير من المعلومات لكى نعرف ما إن كان فعلاً ما يحتاج إلى مفعول به أو يتبعه حرف جر أو إن كان فعل ما يستلزم وجود فاعل إنسان أو جماد وما إلى ذلك، ونحن أيضًا بحاجة إلى معرفة العلاقات بين الأسماء فى الجملة، والأسماء، والمواقع النحوية .

بحث العلماء السوفييت فى هذه المسائل بالتفصيل، أعمق محاولة نحن على علم بها موجودة فى معجم روسى مجرى صدر عام ١٩٨٢، النحو الروسى قد يكون معقداً فى بعض الأحيان بسبب وجود علامات إعراب فى هذه اللغة، وقدم القاموس الكلمات مشروحة وأضاف إليها الأسماء والحروف التى يمكن أن تدخل عليها وتستخدم معها، وقدم المعجم أمثلة وترجمة للأمثلة، ولكنه لم يقدم تعريفًا للفعل أو الاسم الذى يتحدث عنه . وحتى مع غياب تلك التعريفات فإن المداخل طويلة جداً، فالمدخل الذى يحتوى على الفعل الروسى الذى يعنى "يأخذ" يبدأ فى صفحة ١٣٣ وينتهى فى صفحة ١٤٢، وبالرغم من ذلك فإن صناع القاموس لم يستطيعوا أن يعثروا على كافة الأفعال، والأسماء، والحروف التى تتماشى مع بعضها أو تدخل على بعضها البعض .

يختلف هذا النوع من المعلومات من لغة للغة أخرى، فقد اكتشف أدجيميان (١٩٨٣) أن المتعلم ينقل هذه المعلومات من لغته الأم للغة الهدف، وكان تركيز البحث

على تعلم الإنجليز للفرنسية وتعلم الفرنسيين للإنجليزية، ووجد الباحث أن المجموعتين تنتجان جمل خاطئة فى اللغة الهدف لأنهما تتصوران أن الفعل فى اللغة الهدف يأخذ نفس أنواع المفاعيل كالتى يأخذها فى اللغة الأم مثلاً .

١٠-٣-١ تداعى الكلمات

بحث ميرا (١٩٧٨) فى تداعى الكلمات التى عند متعلمى الفرنسية، تهتم النظريات الحديثة للدلالة المعجمية وخاصة تلك التى تقوم على نماذج توصيلية [٢] بالعلاقات بين الكلمات، ويبدو أن تداعى الكلمات طريقة جيدة لكى نعرف كيف يربط المتعلمون بين الكلمات، وتبين لميرا أن المتعلم يربط بين الكلمات فى اللغة الفرنسية بشكل يختلف عما يربطها به ابن اللغة الفرنسية، فابن اللغة يربط بين الكلمات على أساس دلالى ؛ ولكن المتعلمين المشتركين فى دراسة ميرا يربطون بين الكلمات على أساس التشابه الصوتى .

١٠-٣-٢ الكلمات والمدلولات الخاصة

لا تستطيع تعريفات الكلمات حتى لو كانت مطولة كما عند ويرزبيكا، أن تحوى كل استخدامات الكلمة، ذلك لأن إيحاءات الكلمة جزء مهم من معناها، قال إيكو (١٩٧٩) : إن كل كلمة عبارة عن نص ممكن، أى أن هناك قصة ما يمكن أن تقال عن كل كلمة من كلمات اللغة، بل إن أكثر من قصة يمكن أن تقال عن كلمة واحدة، وقال بختين (١٩٨٦) أيضاً : إن الخطاب الذى يحتوى كلمة معينة يؤثر فى معنى تلك الكلمة؛ ولكنه فى موقع آخر (١٩٨١) يصف الموقف بشكل أكثر شاعرية، حيث يقول : إن كل كلمة فيها عبق مهنة ما أو مجال ما أو توجه ما أو جماعة ما أو عمل ما أو شخص ما أو جيل ما أو حقبة ما أو يوم ما أو ساعة ما، فكل كلمة تحمل رائحة السياق التى عاشته فى طول حياتها الاجتماعية .

وناقش أولمار (١٩٨٥ ص ٩٤ - ٩٥) قيمة الروائح كبديل لمسألة التصور، فكثيراً ما تكون الروائح موحية بشكل قوى، وخبراء التسويق يدركون أن للروائح قيمة أكبر من

التواصل العادى فى تسويق البضائع وخاصة فى أسواق القطاعى، فقد تمكنا الروائح من التذكر بتفصيل رائع، ونفس الشىء يمكن أن يقال عن التذوق، يقول أولمر (١٩٨٥ ص ٩٥ – ٩٦) : إن الروائح بالرغم من أنها فى حد ذاتها رموز توحى بأفكار مستقلة عنها قد تم تجاهلها فى نظريات الترميز لأن السيميولوجيا لا تستطيع أن تتعامل مع أى شىء لا يمكن تكويده، وإذا كان للكلمات روائحها بشكل ما فإن هذا يجعل من الصعب علينا أن نتخيل كيف يستطيع تصور ما أو تمثيل ما للكلمة أن يحوى كل روائح الكلمة وظلالها .

من بين الأمثلة الجيدة على تأثير السياق على استخدام الكلمات ما هو متصل بالكلمة الإنجليزية التى تعنى "شاذ جنسيا"، كان لهذه الكلمة فى الماضى معانى مختلفة ما تزال موجودة فى المعاجم، من بينها معنى الفرح والمرح ؛ ولكن الكلمة لا تستخدم الآن بمعناها القديم إلا أن البالغين من أبناء اللغة يفهمون المعانى القديمة للكلمة ولكن لا يستخدمونها، أما بالنسبة للأطفال فإنهم لا يعرفون لتلك الكلمة استخداماً معاصراً سوى استخدامها للدلالة على الشواذ .

أشار بختين ١٩٨١ و١٩٨٦) وأخما توفا (١٩٧٤) إلى أن استخدام الكلمات له جانب اجتماعى، علاقة هذه الفكرة بتعلم اللغة الثانية واضحة فمعظم المادة التى تقدم للطلاب لا تحوى الغنى فى الدلالة الاجتماعية للكلمات، بل إنها أحيانا لا تقدم الاستخدام العصرى للكلمات، ولذلك فكثيراً ما يخطئ المتعلم فى اختيار الكلمات لأنه غير واعٍ بالروائح التى تفوح منها بشكل كامل .

١٠-٣-٣ طبيعة الذاكرة

من المثير أن نعرف أن برتليت قدما نقداً لنظرية المكتبة فى المعجم منذ ما يقرب من خمسين عامًا، واعترض على تشبيه عصره الذى كان المخزن بقوله : إن البضائع فى المخزن توضع بنظام على أمل أو توجد مكانها بعد ذلك بسهولة عند الطلب ؛ أما العناصر الموجودة فى الذاكرة فتتطور بشكل مستمر وتتأثر بكل تجربة يمر بها الإنسان، وتشبيه المخزن لا يقدم هذا التطور المستمر (١٩٦٤ ص٢٠٠) .

حالة التغير المستمر فى الذاكرة أوضح فى تعلم اللغة الثانية من حالة ابن اللغة البالغ المتمكن، لقد وضحنا سلفًا أن معانى المفردات تصبح أكثر وضوحًا وكمالاً بتطور عملية التعلم وتقدمها، انظر مثلاً شخص بولندى يتعلم الإنجليزية، هذا الشخص يتعلم التفاصيل الدقيقة التى تفصل بين كلمة "قميص" فى اللغة الهدف عن كلمة قميص فى لغته بكمال أكثر كلما يتقدم فى تعلمه، قد تكون بعض التفاصيل التى تتعلمها خاطئة بطبيعة الحال ولكن هذا لا يهمنا هنا، ولكن كل ما يهمنا هو أننا لا نستطيع أن نتصور أن هذا المتعلم يمتلك كتابًا فى تلك المكتبة لكلمة "قميص" ثابت يستطيع أن يرجع إليه فيجده كما هو بعد عشر سنوات من التعلم، نحن بحاجة لتشبيه غير هذا يكون أكثر حركة وحيوية ويسمح بالإضافة والحذف، لن نجادل الآن صحة فرضية أننا نستطيع أن ندخل فى عقل المتعلم كل المعلومات المعجمية المتاحة عن الكلمة والموجودة فى عقل ابن اللغة من عدمه، ولكننا نحاول أن نقول : إنه حتى لو كان هذا صحيحاً فإن ما ندخله فى عقل المتعلم يتغير كثيراً وربما بشكل مستمر .

البديل الذى اقترحه برتليت هو أن الذاكرة عملية بناء، ويقول إننا لو انتبهنا للأدلة التى فى أيدينا وأهملنا افتراضاتنا الوهمية، لعرفنا أن التذكر مسألة تقوم على البناء وإعادة البناء أكثر ما تقوم على إعادة إنتاج المادة المتذكرة (١٩٦٤ ص٢٠٥)، وحتى المعرفة تتطلب توجهًا نشيطًا إيجابيًا وليس سلبيًا مستقبلاً فقط، فلا يستطيع المرأ ببساطة أن ينتج المعرفة ويعيد إنتاجها من الذاكرة بل يجب أن يبنيها .

اختصار القول، أن العثور على كلمة لا يعنى ببساطة العثور على معلومات مخزنة وثابتة؛ بل إن العثور على معانى الكلمات يتطلب عمليات تفاعلية ؛ ولما كانت هناك عمليات داخلة فى موضوع التذكر فلا يمكن أن نلغى فكرة أن يكون هناك اختلاف بين المتعلمين فى درجة تحكمهم فى تلك العمليات، وسنبين أيضًا فيما بعد أن عمليات استخدام الكلمات وإنتاجها وفهمها يجب أن يتم تعلمها . ولذلك نستطيع أن نجزم بوجود درجات مختلفة لتلك المعرفة، المعرفة والتحكم مسألتان مرتبطتان ولكن علاقتهما بعضهما بالبعض ليست متوالية بل متداخلة، فلا يمتلك المرء المعرفة أولاً ثم يتحكم فيها بعد ذلك .

١٠-٤ المهارات المعجمية

لقد تعاملنا فى هذا الفصل حتى الآن مع المعرفة المعجمية، ولكننا الآن سوف نولى اهتمامنا لأشياء التى يفعلها المتعلم أو يحاول أن يفعلها بالكلمات، وسوف ننظر للمهارات المعجمية المتعلقة باستخدام اللغة، وسوف نهتم هنا بشكل أساسى بالربط بين نتائج أبحاث تعلم اللغة الثانية ونتائج أبحاث علم اللغة النفسى، وسوف نقارن بين كيفية استخدام المتعلمين للكلمات وبأوصاف العمليات التى اكتشفها الباحثون فى مجال علم اللغة النفسى، والغرض من هذه المقارنة هو تحديد العلاقات بين الاثنين إن وجدت فى الأساس .

١٠-٤-١ الإنتاج

تأتى الأدلة الأساسية بشأن استخدام المفردات فى اللغة الثانية من الإنتاج اللغوى للمتعلم وعمليات الإنتاج، وقد يكون للاستراتيجيات أثر كبير فيما ينتجه المتعلم، يعتمد المتعلم أثناء المحادثات عادة على استراتيجيات إنتاج الجمل إلا فى حالات غير عادية كتكرار منطوق حفظه المتعلم سلفًا عن ظهر قلب، وحتى فى السياق التجريبى أو سياق اختبار تقعيدى مثل اختبارات ملأ الفراغات أو اختبارات المفردات التى تستخدم القوائم قد يلجأ المتعلم لمحاولة إعادة إنتاج الجملة لكى يصل للكلمة التى يحتاجها .

لقد ذكرنا سلفًا أن كل الأدلة تشير إلى أن المعلومات المعجمية تلعب دوراً هامًا فى استراتيجيات بناء الجملة عند ابن اللغة البالغ المتمكن، ويبدو لذلك من الغريب لأول وهلة أن لا نجد أدلة على ذلك فى المراحل المبكرة من تعلم اللغة الثانية ؛ ولكن كلين وبردو (١٩٨٩) قدما مناقشة عميقة للعناصر التى قد تؤثر فى ترتيب الكلمات فى الجملة عند متعلم اللغة الثانية فى الظروف الطبيعية خارج الصف، وكتبا فى ختام المقال ما يلى: "كان الهدف من المقال التعرف على المبادئ التى يستخدمها المتعلم المبتدء فى صياغة جمله، وتبين لنا بالرغم من بعض الاستثناء والاضطراب وجود ثلاثة قواعد لترتيب الكلمات فى المراحل المبكرة من التعلم، هى قواعد تركيبية، ودلالية، وبرجماتية" (ص٣٢٦) .

لم تكن هناك مناقشة لدور أى نوع معين من الكلمات فى تلك المقالة، ومع ذلك فإن الكلمات الموجودة فى الجملة عنصر حاسم فى تحديد قيمتها البرجماتية والدلالية، ومع ذلك فإن الأدلة المتاحة من خلال مادة تلك الدراسة لا تشير إلى أى اهتمام للمتعلمين المشتركين فى الدراسة بالعناصر المعجمية للكلمات بشكل خاص، فهم لم يتخطو المعانى العادية للكلمة، من الممكن أن تكون المرحلة التى وصفها كلين وبردو لا يمكن فيها للطلاب أن يقوموا بهذا التحليل، ولكن عندما يستطيع الطلاب أن يتحكموا فى المعجم بشكل أحسن سيقدرون على النظر فى العناصر الدقيقة فى المفردات بالإضافة للعناصر العامة التى يركزون عليها فى المراحل المبكرة .

وقدم كذلك أرد وجاس (١٩٨٧) أدلة إضافية على أن المعلومات المعجمية تلعب دورًا قليلاً فى المراحل المبكرة فى التعلم، فقد اكتشف الباحثان أنه فى المراحل المبكرة من تعلم اللغة الثانية يصدر المتعلمون أحكام بالصحة اللغوية متسقة وموحدة بغض النظر عن المفردات المعينة الموجودة فى الجمل ؛ ولكن عندما تتطور عملية التعليم تختلف الاستجابات للجمل بأحكام الصحة اللغوية بالنسبة لجمل تحمل نفس التراكيب ولكن بمفردات مختلفة .

وخلص الباحثان إلى أن المتعلم على مدار مرحلة التعليم، يتعلم المزيد عن التراكيب التى يجوز استخدامها مع مفردات معينة وخواص تلك المفردات .

بينت الدراستان السابقتان أن المتعلم فى المرحلة المبكرة ينزع لتجاهل معلومات معجمية معينة وللاعتماد على معلومات أخرى كالقواعد النحوية، والدلالية، والبرجماتية، وكما قلنا سلفًا، فإن المتعلم ينزع أحيانًا لاستخدام المعلومات المعجمية الموجودة فى لغته الأم أثناء استخدام اللغة الهدف .

اختصار القول، إن المتعلم يجب أن يتعلم المحددات المعجمية للجملة ويتعلمها فعلاً، ولكن المشكلة هى أننا لا نعرف كيف تتم تلك العملية . ولكن الأدلة التى بين أيدينا تبين أن المتعلم إما يستخدم المعلومات المعجمية من لغته الأم أو يهمل استخدامها أصلاً .

وقد تلعب استراتيجيات إنتاج الجمل دورًا أيضًا فى تفسير بعض النتائج التى توصل إليها كل من بلوم كولكا وليفنستون (١٩٨٧) فى تعلم ما أسمياه بالعوامل المعجمية النحوية البرجماتية، فعلى سبيل المثال، تستخدم اللغة العبرية كلمة بمعنى

"ممكن" متبوعة بالمصدر، وتستخدم تلك التركيبة فى حالة التعبير عن رأى المتكلم فقط، ولا تستخدم فى سياقات أخرى، ولكن المتعلمين لا يدركون هذا الفرق ويعممون التركيب فى كل السياقات، ولكن الباحثين لم يقدما لنا أى بيانات عن معرفة المشتركين فى دراستهم عن هذا التركيب أو عن كلمة "ممكن"، فمن الممكن أن يكون المتعلمون غير واعين بهذه الخصوصية، أو يمكن أن يكونوا واعين بها ولكنهم لا يستطيعون استخدامها، فى حالات كثيرة فى تعلم اللغة لا يستطيع المتعلم أن يضع كل معلوماته اللغوية الضرورية موضع الاستخدام فى وقت الإنتاج اللغوى، على سبيل المثال، يتعلم الروس الذين يدرسون الإنجليزية استخدام أداة التعريف قبل أن يستخدمونها بشكل سليم، ويمكن أن ننهى كلامنا فى هذه النقطة بأن نقول : إن طبيعة عمليات إنتاج الجملة تسهم فى الصعوبات التى يواجهها المتعلم .

قدم ليفيلت (١٩٨٩) نموذجًا مفصلاً لإنتاج الجمل، لقد قال ليفيلت : إن عمليات الصياغة محكومة بعوامل معجمية، لم يتكلم ليفيلت عن تعلم اللغة الثانية ولكنه قدم لنا مادة جيدة لتعلم الأطفال للغتهم الأم ومادة مقارنة بين الإنتاج فى لغات مختلفة، ويمكن لنا من هذه المادة أن نستشف معلومات مفيدة فى تعلم اللغة الثانية، ولكننا يجب أن نختبر صحة هذه المعلومات فى سياق تجريبى فى حالة تعلم اللغة الثانية .

يجب أن نشير هنا أولاً إلى أن ليفيلت قسم عملية صياغة الجمل وإنتاجها إلى مرحلتين: يفكر المتكلم أولاً فى رسالة قبل أن ينطق بها، وهذه العملية معقدة فى حد ذاتها، وأشار ليفيلت (١٩٨٩ ص ٩) إلى أن عملية التفكير فى تلك الرسالة تحتوى على إيجاد قصد للكلام، والالتزام بالدور الاجتماعى والتفكير فى سياق الحديث وما إلى ذلك، وكل تلك العمليات هى التى تحدد الرسالة الكلامية التالية وشكلها، ويجب على المتعلم أن يضع التفكير فى المرحلة قبل الكلامية موضع التنفيذ ويحوله لكلمات ثم لجمل، وكل هذه العملية التحويلية يسميها الباحث بعملية الصائغ .

ويشير ليفلت إلى أن اللغات تختلف فيما بينها فى العناصر التى يجب التفكير فيها قبل مرحلة الكلمات وصياغتها، وقال : إنه ليس هناك أى سبب لكى نفترض أن متكلمى لغات مختلفة ينظرون للعالم بشكل مختلف ويرون الأشياء بشكل مختلف أيضاً، ولكن اللغات المختلفة توجب أساليب مختلفة بناء على المحددات اللغوية المختلفة، وأشار ليفيلت إلى أن كل تلك العمليات يجب أن تكون متفاعلة ومتواصلة [٤]، فعندما نتعلم

لغتنا الأم نتعلم معها المعلومات المعجمية الضرورية لصياغة الجملة، وتصبح عملية الإنتاج مستقلة فى هذه الحالة عن مراقبة العقل الذى يمتلك المعلومات والمحددات (ليفيلت ١٩٨٩ ص١٠٥) .

ولننظر الآن فى تعلم اللغة الثانية، فبحسب تصور ليفيلت فإن المتعلم يعرف أنه بحاجة لأن يكتسب شروط وطرائق اللغة الهدف ؛ أما بالنسبة للصائغ فهذه مسألة أخرى، من الطبيعى أن يلجأ المتعلم لطريقته التى اكتسبها فى تعلم اللغة الأم، ولا نعرف ما إن كان المتعلم يعرف بشكل واعٍ إنه يحتاج لتعلم صائغ جديد فى إنتاج اللغة الثانية .

ولننظر مرة أخرى فى أداة التعريف الروسية التى تكلمنا عنها سلفًا، وسنجد أنه من غير الكافى أن يعرف المتعلم بوجود التعقيدات ؛ ولكنه لا بد أيضًا على ذلك أن يضيف معلومات نحوية وغير نحوية لعقله لتفيده فى إنتاج هذه الأدوات وصياغتها، فإذا لم يضع المتعلم مسألة التخصيص فى اعتباره ساعة استخدام الأدوات فى الروسية فلن يستطيع أن ينتج تلك الأدوات بشكل سليم .

وقد يلعب الفرق بين التصور العقلى للمفردات والصائغ دورًا فى تفسير شيوع استخدام ما يمكن أن نسميه بالتفكيك المعجمى، أى استخدام أكثر من كلمة للتعبير عن معنى نعبر عنه عادة بكلمة مكونة من مورفيم واحد أو أكثر، إن كان العقل قادرًا على إنتاج تصور عن الكلمة يشتمل على عناصر دلالية كافية فإن المتعلم يستطيع أن ينتج تعبيرات باستخدام كلمات أكثر شيوعًا من كلمات أخرى تؤدى نفس المعنى، فمن المتوقع أن يواجه المتعلم صعوبات فى العثور على كلمات أقل شيوعًا أكثر من الصعوبات التى يواجهها ابن اللغة .

يجب أن نكرر هنا مرة أخرى أن هذه الأفكار مجرد فرضيات، فلا توجد حتى الآن أى دراسات كافية ومحكمة لإنتاج الجمل فى تعلم اللغة الثانية تثبت تلك الفرضيات أو تعدلها، ونقترح هنا أن نستخدم التصور الذى أصدره ليفيلت فى تفسير حقائق إنتاج اللغة الثانية لا غير .

١٠-٤-٢ الإدراك

تستخدم اللغات المختلفة تمييزات مختلفة فى نظامها الصوتى، ثلث لغات العالم على سبيل المثال تستخدم النبر فى التفريق بين الكلمات، وتستخدم بعض اللغات كالإنجليزية مثلاً طول صوت اللين للتفرقة بين الكلمات، بينما لا تستخدم الإسبانية هذه السمة للتفريق بين المعانى، ولما كانت لغات مختلفة تستخدم سمات مختلفة للتفريق بين الكلمات فليس من الغريب، أن نجد أن أبناء لغات مختلفة يستخدمون استراتيجيات مختلفة فى إدراك الكلمات، انظر كتلر (١٩٩٠) للمزيد من الدراسات فى هذا الموضوع .

اكتشف كتلر أن أبناء اللغة الإنجليزية يستخدمون استراتيجية التركيز على المقاطع التى تحتوى على صوت لين طويل فى تمييز الكلمات، هناك مادة كثيرة تدعم هذه الفكرة، نوع من تلك المادة نابع من دراسات تطلب من المشترك أن يصدر رد فعل معين عندما يسمع كلمة معينة، ويأتى النوع الثانى من المادة من دراسات تطلب من المشترك أن يقرر إن كانت كلمة معينة جزء من كلمة أخرى كبيرة ليس لها معنى .

ويقترح كتلر أن هذا التركيز على المقطع الطويل ليس موجوداً فى لغات كالفرنسية حيث لا تفرق تلك اللغة بين الكلمات على أساس طول صوت اللين فى المقطع، فابن اللغة الفرنسية يهتم بكل المقاطع على نفس الدرجة، ويشاركه فى ذلك ابن اللغة الإسبانية والصينية، هذه الفكرة تجعل من النتيجة التالية التى توصل إليها ميرا (١٩٨٤ ص ٢٣٤ - ٢٣٥) محيرة: "لقد أجرينا دراسات على أبناء اللغة الإسبانية، وتقترح تلك الدراسات أن هناك بعض الاختلافات المثيرة وغير المتوقعة فى طريقة تعامل ابن الإسبانية وابن الإنجليزية مع الكلمات، نحن الآن بصدد دراسة فكرة أن المقاطع تمثل عنصراً مهماً فى تصور الكلمات بالنسبة للأسبان أكثر من الإنجليز" .

واقترح ميرا أيضًا أن أبناء اللغة الصينية يركزون على نهايات الكلمات أكثر من أبناء الإنجليزية (ص ٢٣٥) ؛ ولكن ذلك لا يعنى أن أبناء اللغة الصينية لا يركزون على باقى مقاطع الكلمة بنفس الدرجة، وإذا كان الإنجليزى يركز على المقطع المنبور الذى لا يقع فى آخر الكلمة متعددة المقاطع وإذا كان الصينى والإسبانى يركزان على كل المقاطع بنفس الدرجة، فإن تلك الأنماط هى التى نتوقعها تمامًا، السبب الذى يجعل الإسبانى والصينى يؤدى بشكل مختلف فى حالة استخدام الكلمات الإنجليزية هو أنهما يستخدمان الاستراتيجيات التى تعلماها فى اللغة الأم .

إدراك الكلمات هو المشكلة الأساسية فى التعامل مع الحديث المنساب، فإن لم يدرك المستمع الكلمات بشكل صحيح فإنه لن يستطيع أن يتابع الحديث بشكل مناسب، وفهم كلمات كافية لإدراك الموضوع فى الوقت المناسب مهمة صعبة فى تعلم اللغة الثانية، وهى مهمة تتطلب عمل مستمر فى اللغة الهدف .

تعتبر عوامل متعلقة بالمفردات مهمة جداً فى تحديد درجة انسياب المحادثة حتى فى حالة المتعلم المجيد للغة الهدف، تستخدم معظم الدراسات التى تبحث فى هذا الموضوع طريقة تفريغ المحادثات على ورق ؛ ولكن لينل (١٩٨٥) يقول : إنها ليست طريقة عملية فهى لا تبين ما يتحتم على المتعلم أن يفعله، فعندما نقرأ محادثة فنحن نستطيع أن نرجع للوراء ونقفز ونتوقف حيث نريد، وهذه الحرية تعطينا تصوراً بوجود وحدة دلالية فى تلك المحادثة؛ ولكن المشتركين فى محادثة ما لا يستطيعون أن يحتفظوا بكل شيء فى الذاكرة بل يهتمون بعناصر محدودة فى المناقشة، وكثيراً ما تعتمد الاستجابات التى يصدرها المشترك فى المناقشة على كلمة أو مجموعة كلمات قالها الشخص الآخر فقط، وإذا كان الحديث معداً سلفاً فإن الكلمات الأولى التى ينطقها الشخص الآخر تكون فى غاية الأهمية كأداة لإطلاق الاستجابة المعدة سلفاً .

١٠-٤-٣ صياغة الكلمات

تتضمن المعرفة المعجمية أيضاً معرفة طرائق دمج الكلمات والعناصر الصرفية لتخليق وحدات معجمية جديدة، وتختلف أهمية صياغة الكلمات من لغة للغة أخرى، فالإنجليزية لا تقيم لهذا العنصر وزناً كباقى اللغات مثلاً، فقد لاحظ انكامر (١٩٨٩) أن اللغة التركية فيها طرق كثيرة لصياغة كلمات كثيرة باستخدام نواحى صرفية متعددة، وأن التركية فيها مورفيمات نشيطة فى تشكيل الكلمات وتركيبها أكثر من الإنجليزية، وينطبق نفس الشيء على لغة الإسكيمو ولغة التشوكشى التى يتكون فيها فعل "يصيد الحوت" مثلاً من كلمتين: "يصيد" و"الحوت" .

هناك شيء آخر، يجب أن نشير إليه فى معرض الكلام عن صياغة الكلمات فى الإنجليزية، وهو أن معظم الكلمات الكبيرة والمعقدة فى تلك اللغة من أصل يونانى أو لاتينى، ولذلك لا يكاد المتحدث الإنجليزى العادى يعرف كيف تمت صياغة تلك الكلمات،

ولكن الحال مختلف بالنسبة للألمانية، فالمتحدث الألمانى تكون له قدرة أكبر من الإنجليزى على التعرف على كيفية صياغة الكلمات، ولذلك فمن المتوقع أن يكون المتعلم الألمانى أكثر حساسية لهذا العنصر من المهارة اللغوية فى تعلم اللغات عموماً .

بحثت أولشتين (١٩٨٧) فى تطور صياغة الكلمات عند أبناء اللغة العبرية وبحثت فى استخدام الكلمات الجديدة انطلاقاً من الإنتاج والتفسير، وتبين من خلال الدراسة أن الطلاب فى مجال الإنتاج يتقدمون ناحية اللغة الهدف، أى أن الطلاب المتوسطين يقدمون كلمات جديدة أقل من الطلاب المرتفعين الذين يقدمون كلمات أقل من الطلاب المتقدمين، علاوة على ذلك، فالطرق التى يستخدمها المتوسطون فى صياغة الكلمات تختلف عن طرق المتقدمين وعن طرق أبناء اللغة، ولاحظت الباحثة أن المتوسطين يستخدمون اللواحق التى يعرفونها من لغاتهم القديمة فى صياغة كلمات جديدة؛ ولكن المتقدين يعتمدون على طرق مختلفة لصياغة الكلمات، وفى مجال التفسير فإن المتوسطين والمتقدمين لم يكونوا مثل أبناء اللغة فى عملية وضع معنى لكلمة جديدة، ويتبين من هذا العجز عن إنتاج تخمينات لمعانى الكلمات أن المتعلم المتقدم الذى ينتج كلمات مثل ابن اللغة تماماً ليظل تحت سطوة السياق فى تفسير المعنى لحد ما .

١٠-٤-٤ تجمعات الكلمات، والتعبيرات، والصياغة

يدرك معظم اللغوين وجود منطقة وسط بين النحو والمعجم، فهناك وحدات أصغر من الجملة لها تراكيب لا يمكن تفسيرها على أساس المعايير النحوية، فهناك من ناحية تعبيرات اصطلاحية وتراكيب مكونة من عدة كلمات تعبر عنها كلمة واحدة فى لغات مختلفة، وعلى المتعلم أن يتعلم هذه التراكيب كما هى فى شكل وحدات ؛ ولكن المتعلم فى بعض الأحيان يخطئ عندما يحاول أن يفسر كلمات تلم التعبيرات ويترجمها، فالترجمة لن يكون لها أى معنى فى سياق الحديث،

ولكن هناك نوع آخر من التركيبات أكثر إثارة وهو من أمثال كلمات مثل الكلمة الإنجليزية "برود داى ليت" التى تعنى "وضح النهار" ؛ ولكن ترجمتها الحرفية هى "نور النهار الواسع"، المثير فى مثل تلك التعبيرات أن اختيار تجميع الكلمات بعضها مع بعض ليس مسألة حرة، بل إن هناك فى الحقيقة محددات ومعوقات إحصائية على

الكلمات التى تمشى بعضها مع البعض الآخر، اقترحت أخما توفا (١٩٧٤ ص٢٤) أن تجميع الكلمات بعضها مع بعض يصبح حراً عندما يختار شخص خصب الخيال أو مبدع أن لا يمشى حسب التجميعات الموجودة فعلاً، الحرية فى التجميع إذن تأتى من أناس يسعون للتجديد، ولكننا عموماً نجد هذا النوع من التعبيرات الحرة فى صياغتها فى الأدب والكتابات الإبداعية .

تجميعات الكلمات هذه مشكلة كبيرة للمتعلم، كانت أخما توفا نفسها مدرسة للغة الإنجليزية لأبناء اللغة الروسية ؛ ولكن الطرق التعليمية ربما لا تكفى ولا تفيد الطلاب فى تعلم المفردات ومعانيها الاصطلاحية الأخرى ؛ ولكن بيكر (١٩٩١) اقترح أن الطريقة المثلى لتعلم المفردات هى التعرض لأكبر تنوع ممكن من النصوص، وبالرغم من الصعوبات إلا أن البحث لم يتعمق فى هذا المجال، حتى أننا نجد أن ميرا (١٩٨٣ و١٩٨٧) لم يورد فى بيبليوجرفيا إلا أربعة مداخل لهذا الموضوع، هى: ألكسندر (١٩٨٢)، وبينون وكورنو (١٩٨٥)، وبراون (١٩٧٤)، وكوى (١٩٧٨) ؛ ولكن حتى تلك الدراسات فإنها تعاملت مع الجانب التربوى فى تعليم المفردات، ولم تناقش كيفية حصول المتعلم على الكفاءة اللازمة وتجميع معجم اللغة الهدف .

وأحياناً يجد المتعلم نفسه مضطراً لأن يكون مبدعاً نوعاً ما فى تجميع الكلمات، ومن المحتمل فى مثل تلك الحالة أن يسيئ الناس فهم المتعلم، المشكلة فى الحقيقة أن المتعلم يجب أن يتعلم أن لا يكون مبدعا فى مثل تلك الحالات، وأن يعمل حسب قوانين التجميع فى اللغة الهدف .

بيننا فى هذا الفصل التعقيد فى مسألة المعجم وأهميتها، وبسبب هذا التعقيد لم تكن هناك دراسات كافية للمعجم فى تعلم اللغة الثانية، مع أن المعجم أصعب شيء يواجه الطالب فى موقف التعلم .

الهوامش

(١) انظر الاقتباسات الموجودة فى بالمبرج (١٩٨٧ ص٢١) .

(٢) تصورات بيالستوك وشورود سميث تطور عظيم عن سابقاتها؛ ولكنها تحمل مشاكلها الخاصة أيضاً وسوف نقترح هنا بعض التعديلات لم تكن ممكنة فى الفترة التى كتب فيها الباحثان .

(٣) للمزيد عن علاقة النماذج التوصيلية بتعلم اللغة الثانية عند البالغين انظر سوكوليك (١٩٩٠) .

(٤) انظر أيضا كمبين وهونكامب (١٩٨١ و١٩٨٧) وانظر أيضا هاتش، وهوكتز (١٩٨٥). وكمبن (١٩٧٧) .

الفصل الحادى عشر

تصور متكامل لتعلم اللغة الثانية

١١-١ تكامل المكونات

تعلم اللغة الثانية كما هو واضح من هذا الكتاب مسألة معقدة ومتعددة الجوانب، ويجب علينا لكى نفهم تلك العملية أن نعرف ما هى العناصر التى يتعلمها الشخص ؟ وما هى العناصر التى لا يتعلمها بالإضافة للسياق الذى يتم فيه التعلم ؟ السياق هو المساحة التى تتفاعل فيها المؤثرات المختلفة فى عملية التعلم، وهو ما بحثنا فيه فعلا فى معظم فصول هذا الكتاب، فقد بحثنا فى الفصلين الثالث والرابع الدور الذى تلعبه اللغة الأم فى عملية تعلم اللغة الثانية، وقدمنا فى الفصل الخامس بعض عناصر النحو العمومى، ومبادئه، وبينا أهميته فى تعلم اللغة الثانية، ولكننا أيضاً أشرنا إلى أن النحو العمومى يفسر جزء عملية التعلم ولا يفسرها كلها، وناقشنا فى الفصل السادس بعض العناصر التى تشارك فى تفسير تعلم اللغة الثانية وهى نموذج المراقبة ونموذج المنافسة، وناقشنا فى الفصل السابع دور العناصر الاجتماعية اللغوية وعناصر الخطاب فى تعلم اللغة، وقدمنا فى الفصل الثامن فكرة المدخل اللغوى، والتفاعل، وشرحنا علاقتهما بالاكتساب، وركز الفصل التاسع على عناصر غير لغوية مهمة فى تعلم اللغة، بينما ركز الفصل العاشر على المعجم .

بالرغم من أن كل تلك التوجهات والعمليات مهمة لتفسير جزء من عملية تعلم اللغة الثانية إلا أن أى من هذه الأفكار لا تستطيع أن تقوم منفردة بتلك العملية وتبررها، وسوف نقدم لذلك نموذجاً تكاملياً يبين مكان كل تلك العناصر بعضها بالنسبة للبعض الآخر وارتباط بعضها بالبعض الآخر، ولذلك سوف نقدم فى هذا الفصل الأخير صورة متكاملة عناصرها من الفصول السابقة، أى أننا سوف نبحث فيما يجب على المتعلم

عمله ؛ لكى يحول المدخل اللغوى لإنتاج لغوى، هناك خمس عناصر مهمة لهذه العملية هى : مدخل لغوى يمكن إدراكه، ومدخل لغوى مفهوم الاستيعاب، والدمج، والإنتاج .

وسوف نتعامل مع كل هذه المراحل ونبين العوامل المتداخلة بينها (١) .

تذكر عزيزى القارئ أننا أشرنا فى الفصل الخامس إلى وجود جدلية كبيرة فى مجال تعلم اللغة الأولى والثانية بخصوص كون العملية موروثة، وجهة نظر تقول : إن الطفل يدخل سياق تعلم اللغة مزوداً بنحو عمومى يساعده على بناء نحو اللغة الهدف من خلال أمثلة محدودة ومادة فقيرة، وهناك وجهة نظر أخرى تقول : إن التعلم شكل من أشكال التفاعل الاجتماعى ونتيجة من نتائجه أيضاً .

فى وجهة النظر الأولى يركز البحث على طبيعة النحو العمومى، كما هو واضح من الفصل الخامس، ويعمل الباحثون فى ظل هذا التصور على الوصف اللغوى لهذا النحو، ولكى يحقق الباحث غرضه من هذا يفترض أن المستمع أو المتكلم شخص مثالى، ويفترض أيضا أنك لكى تستطيع أن تتعرف على المعوقات الشكلية للغة يجب أن تفصل هذا الإنتاج اللغوى عن السياق الاجتماعى، والمؤثرات الخارجية، وتحلله كوحدة مستقلة بذاتها، وفيما يتعلق بتعلم اللغة الثانية هناك سؤال قوى وهو: ما هى علاقة النحو العمومى بتعلم اللغة الثانية عند البالغين ؟ وهل هناك عند البالغ نحو عمومى كالنحو العمومى الذى افترضه الباحثون عند الأطفال فى تعلم لغتهم الأم ؟

وفى التصور الثانى، هناك زعم كبير أن اللغة لا يمكن فصلها عن السياق المحيط بها بدون إفساد الصورة التحليلية للتطور اللغوى والمهارات، انظر فى ذلك الفصل الثامن، هذا يعنى أن اللغة والعمليات العقلية المتعلقة بها عنصر داخل فى السياق الاجتماعى، هذا يعنى أننا لو أردنا أن نفهم التطور النحوى فى التعلم مثلا يجب أن نفهم علاقة النحو بالعناصر الأخرى المتداخلة فى سياق التعلم عموماً .

وقد أدى هذا الاختلاف والأسئلة المختلفة بين الفريقين لظهور تيارات بحثية متباينة، وقد أدى ذلك لوجود اختلافات كبيرة فى طرق جمع المادة، والأسئلة البحثية الواجبة فى كل موضوع، إذا كانت طرق جمع المادة مختلفة والنتائج مبنية بشكل مختلف بناء على ذلك فليس من المفيد أن نقارن بين المنهجين، بل من المفيد أن نبحث فى العلاقة بين طرق البحث المختلفة والنتائج المترتبة عليها .

من الواضح أن المدخل اللغوى مهم للتعلم بطبيعة الحال؛ ولكن نوعية المدخل اللغوى ليست واضحة لنا حتى الآن ، فهل من الواجب على سبيل المثال أن يكون المدخل اللغوى معدلا ؟ وإن لم يكن التعديل ضرورة هل هناك طرق أخرى للتحكم فى كميته ونوعيته ؟ إن كان الحال كذلك فهل من الممكن أن يأتى المدخل اللغوى من متعلم، أم أن المتعلم يركز على المدخل اللغوى الوارد من السلطة اللغوية التى أمامه كالمعلم أو ابن اللغة ؟ ولكن ماذا يحدث لو أن المتعلم فلتر بعض المدخل اللغوى ؟ ولذلك سنناقش المراحل الخمسة المقترحة هنا .

١١-١-١ المدخل الذى يمكن إدراكه

أول شيء يجب أن نذكره هنا هو أن المتعلم يتعرض لقدر ما من المادة اللغوية، هذا هو المدخل اللغوى وناقشناه باستفاضة فى الفصل الثامن، من بين الحقائق المعروفة عن تعلم اللغة الثانية أنه ليس كل ما يتعرض له المتعلم بالاستماع أو القراءة يصلح للاستخدام لتطوير نظم قواعد اللغة الهدف، بعض هذا المدخل يمر للمتعلم بينما يتنحى البعض الآخر، من بين نطق التركيز فى تعلم اللغة وأبحاثه ماهية العناصر التى تمر للمتعلم ؟ وماهية المعوقات على هذا المدخل ؟ وماهية العوامل التى تحدد المعوقات .

أول مرحلة من مراحل استخدام المدخل اللغوى هى مرحلة المدخل الذى يمكن إدراكه، الإدراك هنا هى عملية الفهم التى يتم من خلالها ربط سمات ملحوظة حديثًا بالخبرات السابقة للمتعلم، هذا يعنى أن الخبرات السابقة تتوحد مع ما يمكن أن نسميه بالمادة الملحوظة، والإدراك عملية عقلية داخلية تبين أن شكلاً لغويًا ما مرتبط بمعرفة سابقة فى نفس العقل، ويمكن أن نفكر فى هذه العملية على أنها إشارة مرور تنبهنا للسمات التى ينبغى لنا أن ننتبه لها فى تحليل المادة اللغوية التى نتعرض لها ، فهى إذا أيضًا عملية تحضر المدخل اللغوى لعملية تحليل إضافية، أى أن الشيء الذى ندركه أو نلاحظه يتفاعل فى العقل مع آلية تحليل لغوى كل غرضها تحويل الخطاب إلى وحدات كلامية يستطيع المتعلم أن يفهمها، هذا كله يعنى أن المدخل اللغوى الذى يمكن إدراكه تتم ملاحظته بسبب وجود سمات معينة تتفاعل مع ما عند المتعلم أصلاً .

لماذا يلاحظ المتعلم بعض العناصر اللغوية ولا يلاحظ بعضها ؟ ما هى العوامل الوسيطة فى هذه المرحلة المبكرة ؟ السؤال بطريقة أخرى هو ما هى العوامل التى تعمل كفلتر لغوى ؟ هناك إمكانيات كثيرة للإجابة، ولكننا سنناقش فى هذا الفصل بعضها فقط .

كثرة التردد أو قلته من بين العوامل الواضحة، فمن المتوقع أن نلاحظ العنصر الذى يتوارد علينا بشكل كبير فى المدخل اللغوى، ولكن فى المرحلة المتقدمة من تعلم اللغة حيث يتوقع المتعلم المدخل اللغوى بشكل كبير ويفهمه نجد أن ظهور عنصر قليل التوارد لمرة قد يكون ملحوظًا بسبب قلة تواردە، خذ على سبيل المثال سياقًا يعرفه المتعلم بشكل كامل، عندما ترد كلمة جديدة غير متوقعة فى هذا السياق تصبح أكثر وضوحًا وقابلة للدخول فى نظام المفردات عند المتعلم بشكل سهل، عنصر آخر قد يؤثر فى الإدراك هو عنصر العاطفة داخل هذا العنصر هناك البعد الاجتماعى، والدافع، والتوجه، والفرق فى المكانة الاجتماعية، من بين من درسوا هذا الموضوع كان كراشن الذى قال: إن المتعلم يمتلك فى عقله فلتر عاطفيًا، وقال شومان : إن البعد الاجتماعى يمنع المتعلم من الحصول على مادة لغوية كافية، فإذا أحس المتعلم بالبعد النفسى أو الاجتماعى عن مجتمع اللغة الهدف فلن يحصل على مدخل لغوى مفهوم، ويحدث هذا لأن المتعلم فى مثل تلك الحالات يعزل نفسه جسمانيًا عن أماكن تواجد أبناء اللغة .

هناك عامل ثالث يساعد فى كون المدخل اللغوى قابل للإدراك وهو عامل المعرفة السابقة، والربط بين الجديد والكائن، فالتعلم عملية ضم الجديد على القديم، فنحن بحاجة لسياق ندخل فيه المعلومات الجديدة، ولذلك فالمعرفة السابقة تحدد ما إذا كانت المعلومات الجديدة ذات معنى بالنسبة للمتعلم، ويجب هنا أن نفكر فى المعرفة السابقة بشكل عام، أى نفكر فيها على أنها معرفة سابقة باللغة الأم أو اللغة الهدف أو اللغات عموما أو حتى النحو العمومى، كل تلك العوامل تساعد المتعلم فى فهم المدخل أو تمنعه من الفهم، وتحدد كذلك مستوى هذا الفهم وحدته ؛ ولكن درجة تأثير هذه العوامل على التعلم بالتحديد كانت محل بحث فى السنوات العشرة الأخيرة دون نتيجة جازمة .

العامل الأخير الذى سوف نذكره هنا هو الانتباه، هل ينتبه المتعلم للمدخل اللغوى فى لحظة معينة أم لا ؟ هناك أسباب كثيرة تجعل المتعلم لا ينتبه، بعض هذه العوامل بسيطة ولا تهمنا فى مجال تعلم اللغة الثانية، مثل النوم فى الصف مثلاً ؛ ولكن بعض

العوامـل مهمــة لنا كأن يشعــر المتعلم سلفًا أن المدخــل اللغــوى لن يكون ميسـوراً له ولا مفهـوماً، تكمن أهميـة الانتبـاه فى أنه يساعـد المتعلم على أن يدرك الاختلاف بين ما يمتلكه فعلاً من معلومات عن اللغة الهدف وما يسمعه من ابن اللغة أو المعلم، فإذا كان لنا أن نعدل نظامنا النحوى فى اللغـة الثانيـة فيجب علينا أولاً أن نفـهم أننا بحاجـة لإجراء التغيير .

العوامل التى ناقشناها تواً لا يجب أن تكون مستقلة، فقد يكون الانتباه على سبيل المثال، متأثراً بالنواحى العاطفية أو مرتبطًا بها، وإذا لم تكن للمتعلم رغبة فى التعامل مع مجتمع اللغة الهدف فقد يحاول أن يسد أذنيه عن المدخل اللغوى ويكتفى بالعناصر التى تساعده على أن يفى بمهمته فقط، وقد تتأثر المسائل العاطفية بالمعرفة السابقة، فتوجهنا ناحية اللغة قد يتأثر بمعرفتنا عن اللغة وتخيلنا لها، فقد نتصور أنها صعبة فى التعلم أو أن أصواتها لا تروق لنا أو أن قواعدها ليست سهلة، وقد نتأثر أيضًا بخبراتنا السابقة مع أبناء اللغة، ولذلك فالخبرات السابقة مهمة جداً فى مسألة الاهتمام وخاصة الاهتمام المتقطع .

تعاملنا فى الفصل حتى الآن مع بعض العوامل التى قد تحدد سبب ملاحظة المتعلم بعض المدخل اللغوى وضياع البعض الآخر، وهناك أيضًا بعض العوامل المتعلقة المحادثة وكيفية صياغة المدخل اللغوى ليصبح مفـهومـاً، هذه هى عوامل التفاوض وحديث الأجانب التى ناقشناها فى الفصل الثامن، الاختلاف بين كلام الأجانب والتفاوض من ناحية والعوامل التى تكلمنا عنها فى هذا الفصل من ناحية أخرى هو أن التفاوض وحديث الأجانب يحتوى على إنتاج لغوى وردود أفعال، وليس حديث الأجانب شرطا فى كل محادثـة ؛ ولكنه يساعـد على توفير كمية أكبر من المدخل اللغوى للفهم ثم الاستخدام .

١١-١-٢ المدخل اللغوى المفهوم

تساهم العوامل التى تكلمنا عنها حتى الآن فى ارتفاع إمكانية فهم المدخل اللغوى ، ولكن هناك نقطة أخرى يجب أن نلتفت إليها وهى نقطة المدخل اللغوى المفهوم، هناك اختلافان أساسيان بين مفهوم المدخل اللغوى المفهوم والمدخل اللغوى القابل للفهم كما

شرحناه فى الفصل الثامن، واحد من الفرقين أن المدخل اللغوى القابل للفهم يتحكم فيه الشخص الذى يعطى المدخل اللغوى، وهو غالبا ما يكون ابن اللغة الهدف، أما المدخل اللغوى المفهوم فى مسألة تتعلق بالمتعلم بشكل كامل، أى أن المتعلم هو الشخص الذى يبذل مجهودا للفهم، هذا الفصل مهم جدا فى عملية الاستيعاب لأنها مسألة تخص المتعلم بشكل كامل وهو الذى يتحكم فيها، الفرق الثانى، أننا نتعامل مع المدخل اللغوى القابل للفهم حسب تصور كراشن على أنه متغير حاد، أى أنه إما مفهوم أو غير مفهوم .

ولكن هناك معنى أوسع وأشمل يتضمن فهم التركيب والمعنى معًا، فالفهم خط طويل وتعدد المراحل يمتد من الفهم الدلالى على طرفه الأول للفهم التحليلى المعقد للتراكيب على الطرف الثانى، وهذا يعنى أن المدخل اللغوى المفهوم عملية متعددة المراحل، فقد يفهم شخص ما تركيبًا لغويًا معينًا على مستوى المعنى فقط، أى يفهم المعنى العام ؛ ولكن متعلماً آخر يستطيع على سبيل المثال أن يفهم بشكل أكثر تعقيداً، أى يفهم المعنى والتركيب، فقد يفهم هذا المتعلم الوحدات التى تم منها صنع التركيب ويفسر العناصر الصرفية والصوتية المشتركة فى البناء، وتعقد عملية الفهم هذه يساعد فى عملية الاستيعاب فيما بعد .

فى التعامل مع مسألة الفهم يجب أن نعرف، وقد تناقشنا فى هذا فى الفصل الأول، أن متعلم اللغة الثانية يجب أن يتعلم أشياء كثيرة فى اللغة الثانية وعنها، ولا تقتصر هذه العناصر على الأصوات والصرف بما فيها المقاطع، والنبر، والنغمة، والقواعد النحوية طبعًا، ولكن الأمر يمتد أيضا لمعرفة طرق الخطاب فى اللغة الثانية (الفصل الثامن)، والبرجماتية (الفصل السابع)، والمعجم (الفصل العاشر) .

هناك طرق متعددة نستطيع من خلالها أن نصل لتحليل معين، فمن أكثر الطرق شيوعًا لفهم تركيب نحوى معين على سبيل المثال، أن نفهم معنى المنطوق الذى يحتوى على التركيب ؛ ولكن فى بعض الأحيان يمكن أن نفهم القاعدة النحوية ولا نفهم مع ذلك المعنى الدلالى، هذا صحيح فى ما يتعلق بالتعبيرات الاصطلاحية والأمثلة الشعبية مثلاً .

ما هو الفرق بين المدخل اللغوى المفهوم والمدخل اللغوى المدرك ؟ نحن نتصور الأدراك على أنه وسيلة للإعداد تؤهل المتعلم للتحليل اللغوى، ففى حالة علم لغة يكون الاختلاف فى طول صوت اللين فيها فونيمى قد يدرك المتعلم أن طول صوت اللين مهم، ولكنه فى مرحلة الفهم يجب أن يحلل المدخل اللغوى ويستنتج حالات طول صوت اللين فى سياقاتها، ويربط بين طول الصوت والمعنى .

ويجب أيضًا أن نفصل بين المدخل اللغوى المفهوم والاستيعاب (انظر الفصل الثامن)، هذا الفصل مهم لأنه فى حالات كثيرة ليس كل المدخل اللغوى المفهوم يصبح مستوعبًا، فقد يكون المدخل مفهوما فقط فى سياق محادثة آنية أو لغرض تعليمى ما مثلا، اقترح فيش وكسبر (١٩٨٠) فكرة مماثلة عندما ميزا بين الاستيعاب للتعلم والاستيعاب للتواصل، فكرة الاستيعاب التى نناقشها فى هذا الفصل تشمل الاستيعاب للتعلم فقط ولا تشمل الفكرة الثانية المؤقتة ؛ لأننا ننظر للاستيعاب على أنه عملية لدمج معلومات لغوية معينة فى سياق نظام كائن، لذلك فالمدخل اللغوى الذى يستخدم فقط فى محادثة ما ويستخدم لهذا الغرض المؤقت فقط لا يعتبر استيعابًا لدينا ولو كان مفهومًا .

من أهم العوامل التى تسهم فى تحويل المدخل اللغوى المفهوم إلى استيعاب مستوى التحليل الذى يصل إليه المتعلم، فلن يكون التحليل على مستوى المعنى مفيداً كما يكون التحليل على مستوى القواعد النحوية، يؤكد فارش وكاسبر (١٩٨٦) على هذه النقطة عندما يدعيان أنه من المفيد أن نقدم للمتعلم فى سياق تعلم اللغة الأجنبية تدريبات ومهام تساعده على إدراك التركيبات والقواعد النحوية أكثر من التدريبات التى تركز على الفهم العام للمعنى الكلى وفقط، ودعم كول (١٩٨٥) أيضًا نفس الفكرة فى معرض توضيحه لأهمية القواعد النحوية والتركيز على التركيبات فى تدريبات الاستماع للفهم، هناك عامل آخر مهم فى عملية التحويل من مدخل لمادة مستوعبة، وهو عامل الوقت فقد يستطيع الإنسان فى سياق محادثة طبيعية قصيرة أن يفهم ولكنه لن يملك رفاهية الوقت الكافى للتحليل، ولذلك فلا يفيد هذا الفهم فى تعلم اللغة كثيراً .

ما الذى يحدد ما إذا كانت اللغة الثانية مفهومة ؟ الخبرة اللغوية السابقة عامل مهم فى الحقيقة، وتشتمل تلك المعرفة على معرفتنا بلغتنا الأم، والمعرفة السابقة باللغة الهدف، والعموميات اللغوية، ومعرفتنا بباقى لغات العالم إن وجدت، هذه العوامل نفسها مهمة فى عملية الإدراك أيضًا، ليس هذا غريبًا فالمعرفة اللغوية فى الكثير من الأحيان تراكمية، فنحن بحاجة دائمًا إلى أرضية نضع عليها معلوماتنا الجديدة ومعلومات سابقة تساعدنا فى تحليل الجديد، ولما كان الفهم لا يحدث فى الفراغ فإن المعرفة السابقة هى أساس الفهم .

١١-١-٣ الاستيعاب

الاستيعاب هو عملية ضم معلومات جديدة للكائن، فهى عملية نشاط عقلي تعمل كوسيط بين المدخل اللغوى وأنظمة القواعد فى عقل المتعلم، وهى عملية مختلفة عن الإدراك والفهم لأن الإدراك والفهم لا يفضيان بالضرورة لصياغة قواعد فى العقل، ويبين هذا التصور أن الاستيعاب ليس مجرد عملية تابعة للمدخل اللغوى، بل هما ظاهرتان مختلفتان تماماً .

ما هو الوسيط بين المعلومات المفهومة والمسائل المهمة فى الاستيعاب ؟ لقد أشرنا إلى أن نوعية التحليل ودرجته (المدخل اللغوى المفهوم) مسألة مهمة، ومن الواضح أيضاً أن معرفة اللغة الأم واللغة الهدف أيضاً مؤثرة، وعلاوة على ذلك، فإذا كان عنصر من العناصر اللغوية جزء من النحو العمومى فإن هذا سوف يؤثر بشكل كبير على عملية الاستيعاب، إذا كان عنصر ما جزء من الطيبولوجية العمومية، فإن هذا سوف يؤثر أيضاً على عملية الاستيعاب، ولا يجب فى الحقيقة أن نتصور أن تلك العوامل مستقلة بعضها عن البعض الآخر فإن كان عنصراً لغوياً ما جزء من النحو العمومى وحاضرة فى خبراتنا اللغوية السابقة سواء من اللغة الأم أو من أى لغة أخرى فإن هذا العنصر مرشح لأن يكون محل تحليل عميق، وبالتالى محل استيعاب .

كيف نصف مكون الاستيعاب ؟ هذا هو المكون الذى تحدث من خلاله عمليات اللغة النفسية، هذا يعنى أنه المرحلة التى يتم فيها مقارنة المعلومات الجديدة بالمعرفة وحيث تتم عمليات التحليل على أساس من خلفيات نظام القواعد الطائنة فعلاً، وهو أيضاً المرحلة التى تحدث فيها التعميمات وما نسميه بالتعميمات الزائدة، وهو أيضاً المرحلة التى يتم فيها التجمد، يحدث التجمد عندما لا تستطيع المعلومات اللغوية الجديدة أن تؤثر فى نظام قواعد المتعلم، هذا يعنى أنه فى التجمد لا تحدث عمليات الإدراك والفهم .

من أهم العمليات التى تحدث فى الاستيعاب عمليات صياغة الفرضيات، واختبارها، ورفضها، وتعديلها، أو تمكينها بالإثبات، تحدث عملية صياغة الفرضيات عندما تتم إضافة معلومات لغوية جديدة، فلنفترض مثلاً أن متعلماً مبتدئاً من أصل إسبانى يتعلم الإنجليزية، فسمع جملة جديدة استطاع أن يستخلص منها أن الفعل فى الإنجليزية

يسبق الصفة فى ترتيب المفردات، هذا المتعلم وصل لتلك الفرضية من خلال الانتباه للمدخل اللغوى، وإدراكه فى إطار اللغة الإسبانية، وفهم الجملة فى إطار المعنى والتركيب النحوى، كل المشكلة هنا أن المتعلم جمع بين تركيب مختلف فى لغته الأم عن اللغة الهدف، وعلى ذلك فالمعرفة باللغة الأم تسهل وجود الفرضية، وأدت المعرفة السابقة لحدوث عملية الإدراك، وأيضاً إلى الفهم الفعلى للتركيب النحوى والمعنى، وأدى كل هذا إلى الاستيعاب إذ أن هذا التحليل يوصل لتركيب معروف لدى المتعلم فعلاً .

وقد يختبر المتعلم هذه الفرضية وقد تثبت فى بعض الأحيان، ولكنه فى وقت لاحق لابد وأن يرى جملة إنجليزية فيها الضمير "هو أو هى" متبوعًا بفعل كينونة، وسوف يتساءل إذ أن الكلمة مكتوبة كلمتين، وسوف يؤدى ذلك إلى أن المتعلم يعيد تقييم فرضيته ويعدلها، وقد يختبرها على أساس خلفية مادة لغوية جديدة، وإذا أدى اختبار الفرضية لإلغائها فلن تصبح فعالة فى عملية صياغة قواعد نحوية بعد ذلك ويرفضها المتعلم .

١١-١-٤ الدمج

بعد حدوث عملية الاستيعاب اللغوى هناك نتيجتان محتملتان، كل من العمليتين شكل من أشكال الدمج، وهما تكوين وحدات اللغة الثانية الفعلية عند المتعلم والتخزين، الفرق الذى سنبينه هنا بين دمج المعلومات اللغوية وعدم دمجها .

هناك أربع إمكانيات للتعامل مع المدخل اللغوى، هناك عمليتان تحدثان داخل مكون الاستيعاب وتؤديان إلى الدمج، والعملية الثالثة تحدث فى عملية الدمج، والرابعة تمثل المدخل اللغوى الذى يخرج من النظام العقلى فى مرحلة مبكرة .

١ - إثبات الفرضية أو رفضها (الاستيعاب) :

أول إمكانية للمدخل اللغوى هى أن يكون مفيداً فى إثبات فرضية قائمة أو رفضها، وهذا هو الدمج .

٢ - عمد الاستخدام الواضح :

يحدث عدم استخدام المدخل بسبب أن المعلومات التى يحتوى عليها موجودة فعلا فى نظام القواعد عند المتعلم، ومع ذلك فإن مجرد وجود المعلومات سلفا لا يعنى جدواها واستخدامها، بل إن مثل هذا المدخل اللغوى مفيد بطريقة مختلفة عن توقعنا، فهو يعمل على توكيد ما لدينا من قواعد وإثباتها أكثر وأكثر، فجزء من الطلاقة فى اللغة الثانية أن نستطيع استرجاع المعلومات من عقلنا بطريقة ميكانيكية، ونحن كمتعلمين نطور قواعد بياناتنا من خلال الممارسة والتعرض المستمر للأمثلة من خلال المدخل اللغوى، ولذلك فالمعلومات التى تبدو لنا فى بعض الأحيان مكررة قد تقوم بعمل جليل .

٣ - التخزين :

الطريقة الثالثة التى يمكن أن نتعامل بها مع المدخل اللغوى هى تخزينه، ففى بعض الأحيان تتم عملية فهم بدرجة ما ؛ ولكن المتعلم لا يعرف كيف يدمج هذا المدخل الجديد فى نظام قواعده العقلى .

٤ - عدم الاستخدام :

فى مرحلة ما قد لا يستخدم المتعلم المدخل اللغوى أبداً، وقد يكون سبب ذلك أنه المتعلم لم يستطع فهم المدخل اللغوى بطريقة كافية .

ليست عملية الدمج عملية تحدث مرة واحدة بالضرورة، بل قد تكون هناك عمليات تحليل، وإعادة تحليل، ونقل من إمكانية التخزين لإمكانية النظام القائم فعلاً، وقد تحدث عمليات تحليلية أخرى داخل النظام طول الوقت .

من المهم هنا، أن نركز على أن مسألة الدمج لا تقوم بوظيفتها فى تعلم اللغة كوحدة مستقلة، هذه فكرة مهمة جداً لأن النموذج الذى نحن الآن بصدده وتعلم اللغة الثانية عموماً عملية ديناميكية والمعرفة اللغوية فيها تراكمية وتفاعلية .

إن المعلومات اللغوية التى يتم التعامل معها والحكم بنفعها فى تطوير لغتنا كمتعلمين والتى لم يتم تخزينها تصبح جزء من النظام اللغوى المكتسب عند المتعلم، تم إجراء دراسات كثيرة فى هذا الميدان من تعلم اللغة الثانية لدرجة أنه أصبح يمثل معظم الدراسات القائمة فى العقود الأخيرة، وهذا على المستوى اللغوى واللغوى النفسى معاً .

ما هى العوامل التى تتوسط بين المدخل اللغوى المفهوم والاستيعاب والدمج؟ يشبه بعض هذه العوامل عوامل الوساطة فى الإدراك، فمن الممكن على سبيل المثال، أن تكون البنية التنظيمية للغة الأم مؤثرة بشكل ما على طريقة تشكيل قواعد اللغة الهدف، ويؤثر علمنا الكائن بقواعد اللغة الهدف على الطريقة التى ندمج بها المعلومات فى الأنظمة التى بنيناها، وقد تسهم المبادئ العمومية فى تشكيل قواعد اللغة الثانية بطريقة أو بأخرى، فلا بد من أن بعض العوامل العمومية مع تركيب معين من تراكيب اللغة الهدف قد يسهم فى تعميم عمومية لغوية على بعض مجالات اللغة الثانية .

العامل الذى يقدم الدافع القوى لإجراء تغيير فى نظام قواعدنا السابق، هو إدراك وجود فرق فى المدخل اللغوى والنظام الكائن، فإن كان للمتعلم أن يغير ما برأسه فعليه أولاً أن يرى أن هناك ما يستحق للتغيير، أى أن المتعلم يجب أن يدرك أن قواعده تختلف عن قواعد ابن اللغة .

يمكن مشاهدة أدلة قوية على وجود معلومات مدموجة جديدة فى النظام العقلى بطريقة من طريقتين: أولاً قد تظهر تغيرات فى نظام القواعد تظهر فى المنتج اللغوى، وهذا بالضبط ما نفكر فيه عند النظر فى عملية التطور اللغوى .

ثانيا قد تحدث تغيرات فى النظام الداخلى دون أن تظهر فى المنتج اللغوى، هذه التغيرات تدخل تحت تصنيف عمليات إعادة التحليل، نستطيع أن نفكر فى عملية إعادة التحليل فى تعلم اللغة الثانية بطريقة من اثنتين: أولاً يمكن أن تؤثر إعادة التحليل على إمكانيات الإنتاج اللغوى، تخيل معى مثلاً أن متعلما تعرض لمفهوم "عصير البرتقال" كوحدة معجمية واحدة ؛ ولكنه بعد ذلك قد يتعرض لكلمات أخرى تبين له أن المسألة مختلفة فيعيد تحليل نظامه ليعرف أنهما كلمتان، وقد يمهد التحليل الجديد لظهور مفردات جديدة وتركيبات معجمية جديدة كـ"عصير التفاح" و"عصير الليمون"، ثانياً، على المستوى النحوى، قد تتم إعادة تحليل تراكيب سابقة التجهيز فى المرحلة المبكرة من التعرض دون تغيير واضح فى المنتج اللغوى ؛ ولكن التغير قد يظهر فى تراكيب أخرى وفى وقت لاحق .

١١-١-٥ الإنتاج اللغوى

المرحلة الأخيرة التى سوف نحللها هنا هى مرحلة الإنتاج اللغوى، ناقشنا فى الفصل الثامن أهمية فكرة المنتج اللغوى المفهوم، هناك نقطتان يجب التركيز عليهما هنا: أولا هناك فكرة المنتج اللغوى القابل للفهم وله أهميته فى اختبار صحة فرضياتنا، ولذلك قد تكون هناك وحدة خاصة برد الفعل الذى يتلقاه المتعلم فى وحدة الاستيعاب، ثانيا هناك الدور المهم الذى يلعبه المنتج اللغوى فى التحليل النحوى بدلا من التركيز على التحليل الدلالى فقط ؛ ولكن الشرط الأساسى فى هذا التصور هو وجود مكانة مهمة لرد الفعل فى تدعيم الإنتاج أو تغييره وتحليله .

كثيراً ما يخلط الناس بين الإنتاج اللغوى الذى ينتجه المتعلم ونظم القواعد التى يمتلكها فى رأسه، فتجد أن الباحثين فى الكثير من الأحيان يخمنون أن التغير فى نوعية الإنتاج اللغوى تعنى تغيراً فى نظام قواعد المتعلم، ولكن الخلط بين المسألتين فى الحقيقة غير جائز، هناك مجموعة من العوامل تساعدنا على تبنى هذا الفصل بين المفهومين من بينها وجود اختلافات فردية فيها فيما يكون المتعلم على استعداد للتعبير عنه، هناك عوامل شخصية كالثقة بالنفس فى القدرة على التعبير باللغة الهدف عن ما نريد بطريقة سليمة، وتؤثر تلك العوامل الشخصية فى إنتاج مادة فى اللغة الهدف؛ علاوة على ذلك فالمتعلم ينتج أشكالاً لغوية مختلفة تختلف فيما بينها فى مستويات الصحة بحسب نوع المهمة اللغوية، فما ينتجه المتعلم كتابة لا ينتجه فى الحديث على سبيل المثال، وما يفهمه المتعلم من صفحة مطبوعة يختلف بطبيعة الحال عن ما يفهمه من محادثة شفهية، علاوة على ذلك، فقد يختلف نوع المعلومات النحوية المستخدمة بحسب اختلاف المستوى اللغوى ونوعية المهمة، ليست الثقة فى قدرتنا اللغوية وحدها مهمة فى تحديد شكل المنتج اللغوى، بل يجب أيضاً أن نفكر فى مستوى كفاءة تنظيم المعلومات اللغوية وتصورها، قد تكون هناك مستويات مختلفة للتصور (يعنى أن هناك مستويات مختلفة من ميكانيكية المعرفة اللغوية) وقد تحدد تلك المستويات مدى المعلومات اللغوية التى سيتم ترجمتها فى شكل إنتاج لغوى وكيفية ترجمة تلك المعلومات، هناك مثل على ذلك الاختلاف قدمه سوين (١٩٨٥ ص٢٤٨) حين اقتبس من متعلم طفل قوله إنه يكاد يسمع فى رأسه ما يجب أن يقوله ولكنه لا يخرج إلىّ لسانه ولذلك فهناك اختلاف بين المعرفة اللغوية وترجمتها لإنتاج لغوى .

اختصار القول أن الإنتاج اللغوى لا يعبر فقط عن إنتاج المعرفة اللغوية، فهو عملية نشطة وجزء لا يتجزأ من عملية التعلم كلها .

١١-٢ الخاتمة

لقد قدمنا فى هذا الفصل تصوراً عن كيفية جمع عناصر التعلم بعضها مع بعض، ودمجنا بين الأفكار التى ناقشناها منفردة باستفاضة فى الفصول السابقة من الكتاب .

كل غرضنا من هذا الفصل أن نعكس الطبيعة الديناميكية والتفاعلية لتعلم اللغة الثانية، فبيننا أن العموميات والعناصر المنقولة لها أدوار مختلفة فى التعلم تقوم بها بحسب مستوى تقدم المرحلة التعليمية، فقد يلعب النقل كجزء من عملية من المعرفة السابقة دور الفلتر اللغوى، وقد يلعب دوراً إجرائياً فى مرحلة الاستيعاب .

علاوة على ذلك، فالعوامل الشخصية والعاطفية أى العوامل التى تقع تحت سيطرة المتعلم لحد كبير، مهمة فى المراحل المبكرة من الإدراك ؛ ولكن دورها أقل أهمية فى مراحل الاستيعاب والدمج، أى المراحل اللغوية التى تشتمل على عموميات لغوية كثيرة، وهى فى نفس الوقت المراحل البعيدة عن التأثيرات الاجتماعية، والعاطفية، والنفسية، ولكن أهمية العوامل الشخصية والعاطفية تتضح مرة أخرى فى مرحلة الإنتاج اللغوى، وهذا يعنى أن العوامل التى يتحكم المتعلم فيها تكون مؤثرة فى المراحل الأولية والختامية .

أما بالنسبة للمراحل المتوسطة، وهى مراحل التعامل النفسى اللغوى والظواهر اللغوية البحتة فهى تحت تأثير عمليات عقلية ليس للمتعلم فيها سيطرة كبيرة، ولذلك فمن الممكن أن نتوقع وجود تعادل وتزامن بين العوامل العاطفية، وما يتم إدراكه من ناحية وما يتم إنتاجه من ناحية أخرى، ويمكن أيضاً أن نتوقع غياب التزامن بين تلك العوامل الشخصية، والعاطفية، وتأثير قواعد النحو العمومى مثلاً .

باختصار، هناك دور كبير يلعبه المدخل اللغوى القابل للفهم، وهو المدخل الذى يتحكم فيه الانتباه لحد كبير، ولا يمكن دون الانتباه أن يتطور نظام قواعد المتعلم، هذا يعنى أن أول مراحل تغيير نظام القواعد عند المتعلم، هو أن يلاحظ فرقاً بين المدخل اللغوى وما خزنه فى عقله .

وعندما لا تظهر ظاهرة لغوية معينة فى المدخل اللغوى لا يمكن أن يحدث تطور، التطور يحدث عندما يظهر فرق يتضح بشكل كبير فى اللغة الثانية التى يتعرض المتعلم لها، المناطق التى لا تظهر فيها ظواهر لغوية بشكل واضح هى المناطق المعرضة للتجمد .

هناك مسألة أخرى مهمة لنا هنا، وهى مسألة التباين بين لغات المتعلمين، والتباين الحر والمضبوط مسألة تمت ملاحظتها بشكل كبير فى سياقات تعلم اللغة الثانية، ويمكن ملاحظة التباين على المستوى التاريخى وعلى المستوى السنكرونى أيضاً، يمكن ملاحظة التباين على المستوى التاريخى بمشاهدة الاختلافات فى نظام قواعد المتعلم من مرحلة مبكرة فى التعلم لمرحلة متأخرة، ويعتمد التباين السنكرونى على اختلاف أداء المتعلم بحسب المهمة اللغوية، والموقف، والعوامل الخارجية الأخرى، الأسئلة المهمة لنا هنا هى: كيف يتفاعل التباين مع عملية التعلم؟ وما هى حدود التباين فى نظام قواعد المتعلم الداخلى؟ يعمل مفهوم مثل الأوتوماتيكية وقوة تمكن المعرفة فى عقل المتعلم على تحديد ما يمكن أن يتباين ويختلف وما لا يمكن أن يتباين، فالمعلومات ذات التصور الثابت فى العقل لا تتغير بسهولة بعكس المعلومات التى ليست ثابتة فى العقل، فهى معلومات قد تتباين وتختلف وتتغير بسهولة .

ولكن السؤال هو ما الذى يسهم فى قوة تمكن المعلومات فى العقل؟ إن كنا نفكر فى المعرفة اللغوية فى إطار الذاكرة والخبرات السابقة فسوف نفكر فى اللغة الأم والعموميات اللغوية على أنهما مفهومان أساسيان فى هذا الإسهام .

فى داخل التصور الذى قدمناه فى هذا الفصل يجب أن ندرك أن هناك مسافة كبيرة بين المدخل اللغوى الذى يتعرض له المتعلم والإنتاج الذى ينتجه، فلا نستطيع مثلاً أن نفترض أن مجرد التعرض للمدخل اللغوى سيدعو المتعلم لتحويله لإنتاج بشكل مباشر مهما كان المدخل اللغوى واضحاً، بل على المتعلم أن يتكبد مشقة كبيرة فى استخراج معلومات لغوية مفيدة له من المدخل اللغوى ويستخدمها لينتج نظاماً لغوياً نحوياً وأنساق قواعد اللغة الثانية، ويستخدمها بعد ذلك فى إنتاج لغوى سليم، بعض مراحل العملية تحت سيطرة المتعلم، وبعضها ليس كذلك كالمراحل اللغوية واللغوية النفسية .

حاول هذا الكتاب أن يدمج مكونات مختلفة فى تعلم اللغة الثانية من خلال تقديم تصور للتعلم ذا طبيعة ديناميكية وتفاعلية، الشىء الوحيد الذى سيساعدنا على فهم عملية تعلم اللغة الثانية هو دراسة عناصر التعلم المختلفة والكثيرة، وتبين هذه الدراسة أيضًا التعقيد الذى عليه عملية تعلم اللغة الثانية، فهى ليست انتقالاً من مدخل لغوى لمنتج لغوى .

الـهـوامـش

(١) هذا الفصل مبنى على أساس مقال سابق نشر فى جاس (١٩٨٨)

المراجع

Adamson, H. D. (1988). *Variation theory and second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning, 26*, 297–320.

Adjemian, C. (1983). The transferability of lexical properties. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 250–268). Rowley, MA: Newbury House.

Akhmatova, O. (1974). *Word-combination: Theory and method*. Moscow: Izdatel'stvo moskovskogo universiteta.

Alexander, R. (1982). Vocabulary acquisition and the "advanced learner of English": A brief survey of the issues. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik, 7*, 59–75.

Altman, G. (1990). Cognitive models of speech processing: An introduction. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 1–23). Cambridge, MA: MIT Press.

Andersen, R. (1976, March). *A functor acquisition study in Puerto Rico*. Paper presented at the 10th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York.

Andersen, R. (1977). *The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology*. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Second Language Research Forum* (pp. 308–319). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.

Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177–201). Rowley, MA: Newbury House.

Apreszjan, J. D., & Páll, E. (1982). *Orosz ige—magyar ige*. Budapest: Tankonyvkiado.

Ard, J. (1989). A constructivist perspective on non-native phonology. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 243–259). Cambridge: Cambridge University Press.

Ard, J., & Gass, S. (1987). Lexical constraints on syntactic acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 9*, 235–255.

Ard, J., & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 157–176). Rowley, MA: Newbury House.

Ard, J., & Homburg, T. (1992). Verification of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 47–70). Amsterdam: John Benjamins.

Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics, 7*, 128–143.

Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67–103). Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning, 24*, 235–243.

Baker, C. L. (1979). Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry, 10*, 533–581.

Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. In *The dialogical imagination* (pp. 259–422). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 60–102). Austin: University of Texas Press.

Bardovi-Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second-language acquisition. *Language Learning, 37*, 385–407.

Bartlett, F. (1964). *Remembering: A study in experimental and social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press. (Reprint of the 1932 edition)

Bates, E., & MacWhinney, B. (1981). Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatics, semantics and perceptual strategies. In H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 190–214). New York: New York Academy of Sciences.

Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 173–218). New York: Cambridge University Press.

Becker, A. L. (1991). Language and languaging. *Language & Communication, 11*, 33–35.

Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition. *Language Learning, 30*, 433–447.

Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. W. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39–65). Rowley, MA: Newbury House.

Beebe, L. (1985). Input: Choosing the right stuff. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 404–430). Rowley, MA: Newbury House.

Beebe, L., & Takahashi, T. (1989). Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 103–125). Clevedon: Multilingual Matters.

Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55–73). New York: Newbury House.

Beebe, L., & Zuengler, J. (1983). Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 195–213). Rowley, MA: Newbury House.

Berman, I. M., Buchbinder, V. A., & Beznedeznych, M. L. (1968). Formirovanie potentialnogo slovarnogo pri obučenii russkomu jazyku kak inostannomu [Forming a potential vocabulary in teaching Russian as a foreign language]. *Russkij jazyk za rubežom, 4*, 57–60.

Bernstein, B. (1970). *Class, codes, and control, volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language.* London: Routledge & Kegan Paul.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning, 28*, 69–84.

Bialystok, E. (1990a). *Communication strategies.* Oxford: Basil Blackwell.

Bialystok, E. (1990b). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly, 24*, 635–648.

Bialystok, E., & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistics, 6*, 101–117.

Binon, J., & Cornu, A. M. (1985). A semantic approach to collocations: A means to reduce the random character of the co-occurrence of lexical items. *ABLA Papers, 9.* 37–61.

Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence.* New York: Springer.

Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language, 68,* 706–755.

Blaas, L. (1982). *Fossilization in the advanced learner's lexicon.* Unpublished manuscript, University of Utrecht, Department of English.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning, 33,* 1–17.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41–68). Cambridge: Cambridge University Press.

Bley-Vroman, R., Felix, S., & Ioup, G. (1988). The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research, 4,* 1–32.

Bloomfield, L. (1933). *Language.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blum-Kulka, S., & Levenston, E. (1987). Lexical-grammatical pragmatic indicators. *Studies in Second Language Acquisition, 9,* 155–170.

Brehm, J., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology, 40,* 109–131.

Brière, E. (1968). *A psycholinguistic study of phonological interference.* The Hague: Mouton.

Broselow, E. (1987). An investigation of transfer in second language phonology. In G. Ioup & S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology* (pp. 261–278). Cambridge, MA: Newbury House.

Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problems of collocation. *RELC Journal, 5,* 1–11.

Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. (1973). *A first language.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, R., & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In J. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (pp. 155–207). New York: Wiley.

Call, M. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly, 19,* 765–781.

Carroll, J. B. (1992). Cognitive abilities: The state of the art. *Psychological Science 3,* 266–270.

Carroll, J. B., & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test—Form A.* New York: The Psychological Corporation.

Carroll, S., Roberge, Y., & Swain, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition, error correction, and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics, 13,* 173–198.

Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary and language teaching.* London: Longman.

Cazden, C. (1972). *Child language and education.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cazden, C. (1976). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Silva (Eds.), *Play—Its role in development and evolution* (pp. 603–618). New York: Basic.

Chao, W. (1981). Pro drop languages and nonobligatory control. *Occasional Papers in Linguistics, 7,* 46–74. Amherst: University of Massachusetts.

Chapelle, C., & Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning, 42,* 47–83.

Chaudron, C. (1983). Research in metalinguistic judgments: A review of theory, methods and results. *Language Learning, 33,* 343–377.

Chaudron, C., & Russell, G. (1990). *The validity of elicited imitation as a measure of second language competence.* Unpublished manuscript.
Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner, *Verbal behavior. Language, 35,* 26–58.
Chomsky, N. (1968). *Language and mind.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Chomsky, N. (1975). *Reflections on language.* New York: Pantheon.
Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding.* Dordrecht: Foris.
Chomsky, N. (1986). *Barriers.* Cambridge, MA: MIT Press.
Cohen, A., & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly, 27,* 33–56.
Comrie, B. (1981). *Language universals and language typology.* Chicago: University of Chicago Press.
Comrie, B., & Keenan, E. (1979). Noun phrase accessibility revisited. *Language, 55,* 649–664.
Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar.* Oxford: Basil Blackwell.
Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. *Language, 63,* 544–573.
Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics, 5,* 161–170.
Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics, 9,* 147–159.
Corder, S. P. (1973). The elicitation of interlanguage. In J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in error analysis* (pp. 36–48). Lund: CKW Geerup.
Corder, S. P. (1981). *Error analysis in interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.
Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 85–97). Rowley, MA: Newbury House.
Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 18–31). Amsterdam: John Benjamins.
Cornelius, E. T. (1981). *Interviews.* New York: Longman.
Cowie, A. P. (1978). Vocabulary exercises within an individualized study programme. *ELT Documents, 103,* 37–44.
Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition, 11,* 367–383.
Crookes, G. (1991). Second language speech production research: A methodologically oriented review. *Studies in Second Language Acquisition, 13,* 113–132.
Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication, 7,* 482–511.
Cutler, A. (1990). Exploiting prosodic probabilities in speech segmentation. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistics and computational perspectives* (pp. 105–121). Cambridge, MA: MIT Press.
Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs—A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 7,* 73–79.
Davies, A. (1984). Introduction. In A. Davies, C. Criper, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. ix–xv). Edinburgh: Edinburgh University Press.
Day, R. (Ed.). (1986). *Conversation in second language acquisition: Talking to learn.* Rowley, MA: Newbury House.
Deleuze, G. (1979). The schizophrenic and language: Surface and depth in Lewis Carroll and Antonin Artaud. In J. V. Harari (Ed.), *Textual strategies* (pp. 277–295). Ithaca, NY: Cornell University Press.
de Villiers, J., & de Villiers, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research, 2,* 267–278.
Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly, 9,* 401–407.

Dickerson, L., & Dickerson, W. (1977). Interlanguage phonology: Current research and future directions. In S. Corder & E. Roulet (Eds.), *The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language learning* (Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neufchatel, pp. 18–29). Paris: AIMAV/Didier.

Dinnsen, D., & Eckman, F. (1975). A functional explanation of some phonological typologies. In R. E. Grossman, L. J. San, & T. J. Vance (Eds.), *Functionalism* (pp. 126–134). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 431–469.

Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning, 23*, 245–258.

Dulay, H., & Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning, 24*, 37–53.

Dulay, H., & Burt, M. (1974b). You can't learn without goofing. In J. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 95–123). London: Longman.

Dulay, H., & Burt, M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp. 21–32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.

Dušková, L. (1983). On sources of errors in foreign language learning. In B. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects* (pp. 215–233). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Dušková, L. (1984). Similarity—An aid or hindrance in foreign language learning? *Folia Linguistica, 18*, 103–115.

Dweck, C. S. (1986). Mental processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social–cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273.

Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning, 27*, 315–330.

Eckman, F. (1981a). On predicting phonological difficulty in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 4*, 18–30.

Eckman, F. (1981b). On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language Learning, 31*, 195–216.

Eckman, F. (in press). *The competence–performance issue in second-language acquisition theory: A debate*. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methods in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eckman, F. (1992, April). *Secondary languages or second-language acquisition? A linguistic approach*. Plenary address at the Second Language Research Forum, East Lansing, MI.

Eckman, F., Bell, L., & Nelson, D. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics, 9*, 1–20.

Eckman, F., Moravcsik, E., & Wirth, J. (1989). Implicational universals and interrogative structures in the interlanguage of ESL learners. *Language Learning, 39*, 173–205.

Eco, U. (1979). *The role of the reader*. Bloomington: Indiana University Press.

Eisenstein, M., & Starbuck, R. (1989). The effect of emotional investment on L2 production. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues* (pp. 125–137). Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Ellis, R. (1985a). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1985b). Teacher–pupil interaction in second language development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69–86). Rowley, MA: Newbury House.

Ellis, R. (1987a). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition, 9*, 1–20.

Ellis, R. (Ed.). (1987b). *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall.
Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning, 36*, 1–25.
Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly, 8*, 111–127.
Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin, 5*, 47–118.
Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics, 7*, 257–274.
Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 141–150). Cambridge: Cambridge University Press.
Finegan, E., & Besnier, N. (1989). *Language: Its structure and use*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
Fisiak, J. (1991, April). *Contrastive linguistics and language acquisition*. Paper presented at Regional English Language Center (RELC) Conference, Singapore.
Flynn, S. (1987). *A parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht: Reidel.
Flynn, S., & Lust, B. (1990). In defense of parameter-setting in L2 acquisition: A reply to Bley-Vroman and Chaudron '90. *Language Learning, 40*, 419–449.
Fox, B. (1987). The noun phrase accessibility hierarchy revisited. *Language, 63*, 856–870.
Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
Fries, C. (1957). Foreword. In R. Lado, *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
Fromkin, V., & Rodman, R. (1988). *An introduction to language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury.
Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
Gass, S. (1979a). *An investigation of syntactic transfer in adult second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
Gass, S. (1979b). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning, 29*, 327–344.
Gass, S. (1980). An investigation of syntactic transfer in adult L2 learners. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition* (pp. 132–141). Rowley, MA: Newbury House.
Gass, S. (1982). From theory to practice. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL '81* (pp. 129–139). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning, 34*, 115–132.
Gass, S. (1986). An interactionist approach to L2 sentence interpretation. *Studies in Second Language Acquisition, 8*, 19–37.
Gass, S. (1987). The resolution of conflicts among competing systems: A bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics, 8*, 329–350.
Gass, S. (1988a). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics, 9*, 198–217.

Gass, S. (1988b). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 9*, 92–106.

Gass, S. (1989). Language universals and second language learning. *Language Learning, 39*, 497–534.

Gass, S., & Ard, J. (1984). L2 acquisition and the ontology of language universals. In W. Rutherford (Ed.), *Second language acquisition and language universals* (pp. 33–68). Amsterdam: John Benjamins.

Gass, S., & Lakshmanan, U. (1991). Accounting for interlanguage subject pronouns. *Second Language Research, 7*, 181–203.

Gass, S., & Madden, C. (Eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (1988a). *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (1988b). *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gass, S., & Schachter, J. (Eds.). (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (Eds.) (1992). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

Gass, S., & Varonis, E. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition, 7*, 37–57.

Gass, S., & Varonis, E. (1986). Sex differences in NNS/NNS interactions. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 327–351). Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S., & Varonis, E. (1989). Incorporated repairs in NNS discourse. In M. Eisenstein (Ed.), *Variation and second language acquisition* (pp. 71–86). New York: Plenum.

Gass, S., & Varonis, E. (in press). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition, 16*, 3.

Gatbonton, E. (1978). Patterned phonetic variability in second language speech: A gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Review, 34*, 335–347.

Gates, E. (1987). Review of Anna Wierzbicka, *Lexicography and conceptual analysis. Studies in Second Language Acquisition, 9*, 253–254.

Geen, R. G. (1991). Social motivation. *Annual Review of Psychology, 42*, 377–399.

George, H. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Giles, H., & St. Clair, R. N. (Eds.). (1979). *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.

Giles, H., & Smith, P. M. (1979). Accommodation theory: Optional levels of convergence. In H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 45–65). Oxford: Basil Blackwell.

Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language* (pp. 73–113). Cambridge, MA: MIT Press.

Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics, 5*, 79–100.

Gregg, K. (1990). The variable competence model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics, 11*, 364–383.

Griffiths, R., & Sheen, R. (1992). Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence/independence. *Applied Linguistics, 13*, 133–148.

Guiora, A., Brannon, R. C., & Dull, C. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning, 22*, 111–130.

Gumperz, J., & Tannen, D. (1979). Individual and social differences in language use. In C. Fillmore, D. Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 305–325). New York: Academic.

Hakuta, K. (1974a). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language learning. *Language Learning, 24*, 287–297.
Hakuta, K. (1974b). A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers in Bilingualism, 3*, 18–43.
Hakuta, K. (1976). Becoming bilingual: A case study of a Japanese child learning English. *Language Learning, 26*, 321–351.
Hanania, E. (1974). *Acquisition of English structures: A case study of an adult native speaker of Arabic in an English-speaking environment.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
Hankamer, J. (1989). Morphological parsing in the lexicon. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (pp. 392–408). Cambridge, MA: MIT Press.
Harrington, M. (1987). Processing transfer: Language-specific strategies as a source of interlanguage variation. *Applied Psycholinguistics, 8*, 351–378.
Hatch, E. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective.* Rowley, MA: Newbury House.
Hatch, E., & Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics.* Cambridge, MA: Newbury House.
Hatch, E., & Hawkins, B. (1985). Second-language acquisition: An experiential approach. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, volume 2* (pp. 241–283). New York: Cambridge University Press.
Hawkins, B. (1985). Is an "appropriate response" always so appropriate? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 162–178). Rowley, MA: Newbury House.
Henkes, T. (1974). *Early stages in the non-native acquisition of English syntax: A study of three children from Zaire, Venezuela, and Saudi Arabia.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
Hill, A. (1961) Grammaticality. *Word, 17*, 1–10.
Hill, J. H. (1970). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. *Language Learning, 20*, 237–248.
Hilles, S. (1986). Interlanguage in the PRO-drop parameter. *Second Language Research, 2*, 33–52.
Hoffman, M. L. (1986). Affect, cognition and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 244–280). New York: Guilford.
Houck, N., & Gass, S. (in press). Non-native refusals: A methodological perspective. In J. Neu & S. Gass (Eds.), *Speech acts across cultures.* Berlin: Mouton de Gruyter.
Huebner, T. (1979). Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research. *TESOL Quarterly, 13*, 21–28.
Huebner, T. (1983). *A longitudinal analysis of the acquisition of English.* Ann Arbor: Karoma.
Hulstijn, J., & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning, 34*, 23–43.
Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 241–255.
Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
Hyams, N. (1983). *The acquisition of parameterized grammars.* Unpublished doctoral dissertation, City University of New York.
Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning, 27*, 383–411.
Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. In R. Andersen (Ed.), *Second languages: A crosslinguistic perspective* (pp. 39–58). Rowley, MA: Newbury House.
Ioup, G. (1984). Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition. *Language Learning, 34*, 1–17.

Johansson, S. (1978). *Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English.* Göteberg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology, 21*, 60–99.
Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition, 39*, 215–258.
Jones, R. (1977). Social and psychological factors in second language acquisition: A study of an individual. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Second Language Research Forum.* Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (Eds.). (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases.* Cambridge: Cambridge University Press.
Keenan, E. (1975). Variation in Universal Grammar. In R. Fasold & R. Shuy (Eds.), *Analyzing variation in language* (pp. 136–148). Washington, DC: Georgetown University Press.
Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry, 8*, 63–99.
Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition, 2*, 37–57.
Kellerman, E. (1985). Dative alternation and the analysis of data: A reply to Mazurkewich. *Language Learning, 35*, 91–101.
Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition.* Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit te Nijmegen.
Kellerman, E., & Sharwood-Smith, M. (Eds.). (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition.* Elmsford, NY: Pergamon.
Kempen, G. (1977). Conceptualizing and formulating in sentence production. In S. Rosenberg (Ed.), *Sentence production: Developments in research and theory* (pp. 259–274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Kempen, G. (1978). Sentence construction by a psychologically plausible formulator. In R. N. Campbell & P. T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language. Formal and experimental approaches* (pp. 103–123). New York: Plenum.
Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1981). *A procedural grammar for sentence production* (Internal Report No. 81). Nijmegen, The Netherlands: Katholieke Universiteit, Vakgroep psychologische functieleer, Psychologisch laboratorium.
Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1987). An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive Science, 11*, 201–258.
Kilborn, K., & Ito, T. (1989). Sentence processing strategies in adult bilinguals. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The linguistic study of sentence processing* (pp. 257–291). Cambridge: Cambridge University Press.
Kleifgen, J. A. (1985). Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 59–85). Cambridge, MA: Newbury House.
Klein, W., & Perdue, C. (1989). The learner's problem of arranging words. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 292–327). Cambridge: Cambridge University Press.
Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27*, 93–107.
Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 144–158). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* London: Pergamon.
Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman.
Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R., & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics, 39–40*, 73–92.

Krashen, S., Houck, H., Giunchi, P., Birnbaum, R., Butler, J., & Strei, G. (1977). Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech. *TESOL Quarterly, 11*, 338–341.

Kumpf, L. (1984). Temporal systems and universality in interlanguage: A case study. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition* (pp. 132–143). Rowley, MA: Newbury House.

Labov, W. (1969). Contraction, deletion and inherent variability of the English copula. *Language, 45*, 715–762.

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale, 23*, 30–87.

Labov, W. (1972). The logic of nonstandard English. In *Language in the inner city* (pp. 201–240). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse.* New York: Academic.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lakshmanan, U. (1986). The role of parametric variation in adult second language acquisition: A study of the "pro-drop" parameter. *Papers in Applied Linguistics—Michigan, 2*, 97–118. Ann Arbor.

Larsen-Freeman, D. (1975a). *The acquisition of grammatical morphemes by adult learners of English as a second language.* Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Larsen-Freeman, D. (1975b). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly, 9*, 409–430.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning, 26*, 125–134.

Larsen-Freeman, D. (1978). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 371–379). Rowley, MA: Newbury House.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* London: Longman.

Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1–L2 difference, L1–L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 33–48.

Leary, M. R., Knight, P. D., & Johnson, K. A. (1987). Social anxiety and dyadic conversation: A verbal response analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology, 5*, 34–50.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.

Levenston, E. (1979). Second language acquisition: Issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin, 4*, 147–160.

Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 217–243). Rowley, MA: Newbury House.

Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics, 6*, 173–189.

Linell, P. (1982). The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception. *Journal of Phonetics, 10*, 37–72.

Linell, P. (1985). Problems and perspective in the study of spoken interaction. In L. S. Evensen (Ed.), *Nordic research in text linguistics and discourse analysis* (pp. 103–136). Trondheim, Norway: TAPIR.

Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition, 5*, 177–193.

Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 251–285.

Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268–285). Rowley, MA: Newbury House.

Loschky, L. C. (1989). *The effects of negotiated interaction and premodified input on second language comprehension and retention* (Occasional Paper No. 16). University of Hawaii at Manoa.
MacWhinney, B., Bates, E., & Kliegl, R. (1984). Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian. *Journal of Verbal Learning and Behavior, 23*, 127–150.
Maier, P. (1992). Politeness strategies in business letters by native and non-native English speakers. *ESP Journal, 11*, 189–205.
Major, R. (1987). Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 9*, 63–82.
Makino, T. (1979). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University of Education, 30*, 101–148.
Mazurkewich, I. (1984). The acquisition of dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning, 34*, 91–109.
McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning, 28*, 309–332.
McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics, 11*, 113–128.
McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning, 33*, 135–158.
McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language* (pp. 15–84). Cambridge, MA: MIT Press.
Meara, P. (1978). Learner's word associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin, 3*, 192–211.
Meara, P. (Ed.). (1983). *Vocabulary in second language, volume 1*. London: The Centre for Language Teaching and Research.
Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. In A. Davies, C. Criper, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 225–235). Edinburgh: University of Edinburgh Press.
Meara, P. (Ed.). (1987). *Vocabulary in second language, volume 2*. London: The Centre for Language Teaching and Research.
Mel'čuk, I. A. (1985). Lexicography and verbal government: On a dictionary by Ju. D. Apreszjan & E. Páll. *Folia Linguistica, 19*, 253–266.
Miller, S. (1987). *Developmental research methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Mizruchi, M. S. (1991). Urgency, motivation, and group performance: The effect of prior success on current success among professional basketball teams. *Social Psychology Quarterly, 52*, 181–189.
Nemser, W. (1971a). Approximative systems of foreign learners. *International Review of Applied Linguistics, 9*, 115–124.
Nemser, W. (1971b). *An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians*. The Hague: Mouton.
Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning, 29*, 227–241.
Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Aronoff, M. (1989). *Contemporary linguistics: An introduction*. New York: St. Martin's Press.
Oller, J., & Ziahosseiny, S. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning, 20*, 183–189.
Olshtain, E. (1987). The acquisition of new word formation processes in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 9*, 223–234.
Olshtain, E., & Blum-Kulka, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 303–325). Rowley, MA: Newbury House.
O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Otsu, Y., & Naoi, K. (1986, September). *Structure-dependence in L2 acquisition*. Paper presented at Japan Association of College English Teachers (J.A.C.E.T.), Keio University, Tokyo.
Oxford, R., & Cohen, A. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning, 3*, 1–35.

Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign-language learners. *Studies in Second Language Acquisition, 9*, 203–222.

Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language, 6*, 107–133.

Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning, 30*, 449–472.

Pica, T. (1984). Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition, 6*, 69–78.

Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics, 8*, 3–21.

Pica, T. (1989). Classroom interaction, participation and comprehension: Redefining relationships. *Papers in Applied Linguistics, 1*, 1–36. Tuscaloosa: University of Alabama.

Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly, 21*, 737–758.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 399–441). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Politzer, R. (1978). Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *Modern Language Journal, 62*, 253–261.

Porter, J. (1977). A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. *Language Learning, 27*, 47–62.

Porter, P. (1983). *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California.

Postman, L. (1971). Transfer, interference and forgetting. In J. W. Kling & L. A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology* (pp. 1019–1132). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Reves, T. (1983). *What makes a good language learner?* Unpublished doctoral dissertation, Hebrew University of Jerusalem.

Richards, J. C., & Sampson, G. (1974). The study of learner English. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis perspectives on second language acquisition* (pp. 3–18). London: Longman.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ronis, D. L., Yates, J. F., & Kirscht, J. P. (1989). Attitudes, decisions, and habits as determinants of repeated behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 213–239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosansky, E. (1976). Method and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning, 26*, 405–425.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly, 9*, 41–51.

Rutherford, W. (Ed.). (1984). *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. New York: Longman.

Safir, K. (1982). *Syntactic chains and the definiteness effect*. Unpublished doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology.

Sasaki, Y. (1991). English and Japanese comprehension strategies: An analysis based on the competition model. *Applied Psycholinguistics, 12*, 47–73.

Sato, C. (1984). Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. *Language Learning, 34*, 43–57. (Reprinted in G. Ioup & S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology* (pp. 248–260). Rowley, MA: Newbury House, 1987)

Sato, C. (1985). Task variation in interlanguage phonology. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 181–196). Rowley, MA: Newbury House.
Sato, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development.* Tubingen: Gunter Narr Verlag.
Scarcella, R., & Higa, C. (1981). Input, negotiation and age differences in second language acquisition. *Language Learning, 31*, 409–438.
Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning, 24*, 205–214.
Schachter, J. (1983). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 98–111). Rowley, MA: Newbury House.
Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics, 9*, 219–235.
Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 73–88). New York: Cambridge University Press.
Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research, 6*, 93–124.
Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 32–46). Amsterdam: John Benjamins.
Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1971). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly, 11*, 441–451.
Schachter, J., & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working Papers in Bilingualism, 19*, 3–12.
Schachter, J., Tyson, A., & Diffley, F. (1976). Learner intuitions of grammaticality. *Language Learning, 26*, 67–76.
Schieffelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 165–181). Cambridge: Cambridge University Press.
Schmidt, R. (1977). Sociolinguistic variation and language transfer in phonology. *Working Papers on Bilingualism, 12*, 79–95.
Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137–174). Rowley, MA: Newbury House.
Schumann, J. (1978a). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27–50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
Schumann, J. (1978b). *The pidginization process: A model for second language acquisition.* Rowley, MA: Newbury House.
Schumann, J. (1979). The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. In R. Andersen (Ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages* (pp. 3–32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech.* Cambridge: Newbury House.
Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly, 13*, 359–370.
Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods.* Oxford: Oxford University Press.
Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 209–231.
Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage.* London: Longman.
Selinker, L., & Douglas, D. (1985). Wrestling with "context" in interlanguage theory. *Applied Linguistics, 6*, 190–204.

Selinker, L., & Gass, S. (1984). *Workbook in second language acquisition.* Rowley, MA: Newbury House.

Selinker, L., Swain, M., & Dumas, E. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning, 25,* 139–152.

Sharwood Smith, M. (1978). *Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations.* Unpublished manuscript.

Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics, 2,* 159–168.

Sharwood Smith, M. (1988). L2 acquisition: Logical problems and empirical solutions. In J. Pankhurst, M. Sharwood Smith, & P. Van Buren (Eds.), *Learnability and second languages: A book of readings* (pp. 9–35). Dordrecht: Foris.

Sjoholm, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish- and Swedish-speaking applicants for English, 1974. In H. Ringbom & R. Palmberg (Eds.), *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English.* (AFTIL Vol. 5, pp. 54–137). Abo Akademi, Publications of the Department of English.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning.* London: Edward Arnold.

Sleight, W. G. (1911). Memory and formal training. *British Journal of Psychology, 4,* 386–457.

Snow, C., & Hoefnagle-Hohle, M. (1978). The critical age for second language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development, 49,* 1114–1128.

Sokolik, M. E. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox. *TESOL Quarterly, 24,* 685–696.

Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T. (1986). Motivation and cognition: Warming up to synergism. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 3–19). New York: Guilford.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning.* Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method.* Rowley, MA: Newbury House.

Stevick, E. (1980). *Teaching languages: A way and ways.* Rowley, MA: Newbury House.

Stevick, E. (1981). The Levertov Machine. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition* (pp. 28–35). Rowley, MA: Newbury House.

Stockwell, R., & Bowen, J. (1983). Sound systems in conflict: A hierarchy of difficulty. In B. W. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965a). *The grammatical structures of English and Italian.* Chicago: University of Chicago Press.

Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965b). *The grammatical structures of English and Spanish.* Chicago: University of Chicago Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Tahta, S., Wood, M., & Lowenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to the second language. *Language and Speech, 24,* 265–272.

Tannen, D. (1986). *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships.* New York: Ballantine.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp. 194–203). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning, 29,* 181–191.

Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics, 4,* 142–163.

Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning, 35,* 373–404.

Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage.* London: Edward Arnold.

Teichroew, F. M. (1982). A study of receptive versus productive vocabulary. *Interlanguage Studies Bulletin, 6*, 3–33.

Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 41*, 479–523.

Thakerar, J. N., Giles, H., & Cheshire, J. (1982). Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. In C. Fraser & K. R. Scherer (Eds.), *Advances in the social psychology of language* (pp. 205–255). New York: Cambridge University Press.

Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes, and interpersonal behavior. In M. M. Page (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1979* (pp. 195–259). Lincoln: University of Nebraska Press.

Tyler, L. (1989). The role of lexical representations in language comprehension. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (pp. 439–462). Cambridge, MA: MIT Press.

Tyler, L. (1990). The relationship between sentential context and sensory input: Comments on Connine's and Samuel's chapters. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 315–323). Cambridge, MA: MIT Press.

Ulmer, G. (1985). *Applied grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Valdman, A. (1977). On the relevance of the pidginization–creolization model for second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 1*, 55–75.

Valdman, A., & Phillips, J. (1975). Pidginization, creolization and the elaboration of learner systems. *Studies in Second Language Acquisition, 1*, 21–40.

Varonis, E., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition, 4*, 114–136.

Varonis, E., & Gass, S. (1985a). Miscommunication in native/non-native conversation. *Language in Society, 14*, 327–343.

Varonis, E., & Gass, S. (1985b). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics, 6*, 71–90.

Wagner-Gough, K., & Hatch, E. (1975). The importance of input in second language acquisition studies. *Language Learning, 25*, 297–308.

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 281–312). New York: Guilford.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York. Linguistic Circle of New York.

West, C. S., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1991). *Instructional design: Implications from cognitive science*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wexler, K., & Cullicover, P. (1980). *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.

White, L. (1985). The "Pro-drop" parameter in adult second language acquisition. *Language Learning, 35*, 47–62.

White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (1992). Universal Grammar: Is it just a new name for old problems? In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 219–234). Amsterdam: John Benjamins.

Whitman, R., & Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning, 22*, 29–41.

Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor: Karoma.

Williams, J. (1990, March). *Discourse marking and elaboration and the comprehensibility of second language speakers*. Paper presented at Second Language Research Forum, Oregon.

Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles: Essence and origins—Field dependence and field independence. *Psychology Issues Monograph, 51*.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
Wode, H. (1977). On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. *Proceedings from 1977 Second Language Research Forum (SLRF)*, Los Angeles (pp. 160–169). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
Woken, M., & Swales, J. (1989). Expertise and authority in native-non-native conversations: The need for a variable account. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 211–227). Clevedon: Multilingual Matters.
Wolfson, L. (1970). *Le schizo et les langues*. Paris: Gallimard.
Wolfson, N. (1988). The bulge: A theory of speech act behavior and social distance. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research* (pp. 21–38). Norwood, NJ: Ablex.
Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge, MA: Newbury House.
Young, R. (1986). The acquisition of a verbal repertoire in a second language. *Penn Working Papers in Educational Linguistics, 2*, 85–119.
Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.
Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L2 influence on L2 acquisition. *Language Learning, 30*, 43–57.
Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly, 16*, 169–183.
Zuengler, J. (1989). Performance variation in NS–NNS interactions: Ethnolinguistic difference, or discourse domain? In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 228–244). Clevedon: Multilingual Matters.

DATA SOURCES FOR POINTS FOR DISCUSSION

Chapter 4
1 Kellerman, 1979; originally printed as problem 2.7 in Selinker & Gass, 1984
4 Dušková, 1984
5 Hakuta, 1974a; originally printed as problem 4.4 in Selinker & Gass, 1984

Chapter 5
10 Gass & Ard, 1984; originally printed as problem 4.7 in Selinker & Gass, 1984

Chapter 6
9 Hanania, 1974; originally printed as problem 1.4 in Selinker & Gass, 1984
10 Wald (original data); originally printed as problem 1.5 in Selinker & Gass, 1984

Chapter 7
3 Maier, 1992
7 Young, 1991, based on Young, 1986
8 Hakuta, 1974a
9 Tarone, 1985
10 Tarone, 1977, and Bialystok, 1990a

Chapter 8
1 Ferguson, 1971
5 Gass & Varonis, 1985
8 Long, 1983
9 Porter, 1986; originally printed as problem 6.3 in Selinker & Gass, 1984
10 Hawkins, 1985; originally printed as problem 8.6 in Selinker & Gass, 1984
11 Gass & Lakshmanan, 1991

Chapter 10
5 Originally printed as problem 2.1 in Selinker & Gass, 1984
6 Originally printed as problem 2.3 in Selinker & Gass, 1984

المؤلفان في سطور :

سوزان جاس ولارى سلينكر

من أكبر علماء تعلم اللغة الثانية فى الولايات المتحدة ، اتخذ كلا منهما التجريب كأساس لتأصيل تعلم اللغة الثانية كعلم مستقل . وهما بذلك رائدا هذا المجال بالإضافة إلى مايكل لونج .

عمل كلا المؤلفين فى العديد من الجامعات الأمريكية فى أقسام علوم اللغة والتربية كما عملا فى عدد من مراكز الأبحاث الفيدرالية .

نشر كل منهما عدداً كبيراً من المقالات والتقارير البحثية من منتصف الثمانينيات إلى الآن .

المترجم في سطور :

محمد الشرقاوى

حصل على ليسانس الآداب من كلية الآداب بجامعة عين شمس قسم اللغة الإنجليزية عام ١٩٩٣ ، وبدأ عام ١٩٩٤ دراسة الماجستير بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ، حيث تخصص فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وتخرج من معهد اللغة العربية فى الجامعة عام ١٩٩٧ ، وفى العام نفسه التحق بالجامعة الكاثوليكية بنيميخن فى هولندا ليستكمل دراسته فى تاريخ اللغة العربية ، اهتم فى الدكتوراه بعلاقة تطور اللغة العربية فى مراحلها المختلفة وتنوعاتها المختلفة بتعلم اللغة الثانية ونظريات تطور اللغة التاريخى ، ترجم خمسة كتب وصدرت عن المجلس الأعلى للثقافة ، ونشر مقالين علميين فى دوريتين مختلفتين ، آخر إسهاماته العلمية فى حقل اللغة العربية هو مقالات فى دائرة المعارف العربية التى تعد دار بريل الهولندية لنشرها ، ويعمل المترجم حاليًا فى قسم اللغة العربية فى جامعة بيروت الألمانية .

المشروع القومى للترجمة

المشـروع القومـى للترجمـة مشـروع تنميـة ثقافيـة بالدرجـة الأولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .

٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .

٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنبًا إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .

٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .

٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

١-	اللغة العليا	جون كوين	أحمد درويش
٢-	الوثنية والإسلام (ط١)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
٣-	التراث المسروق	جورج جيمس	شوقى جلال
٤-	كيف تتم كتابة السيناريو	انجا كاريتنيكوفا	أحمد الحضرى
٥-	ثريا فى غيبوبة	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
٦-	اتجاهات البحث اللسانى	ميلكا إفيتش	سعد مصلوح ووفاء كامل فايد
٧-	العلوم الإنسانية والفلسفة	لوسيان غولدمان	يوسف الأنطكى
٨-	مشعلو الحرائق	ماكس فريش	مصطفى ماهر
٩-	التغيرات البيئية	أندرو. س. جودى	محمود محمد عاشور
١٠-	خطاب الحكاية	چيرار چينيت	محمد معتصم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى
١١-	مختارات شعرية	فيسوافا شيمبوريسكا	هناء عبد الفتاح
١٢-	طريق الحرير	ديفيد براونيستون وأيرين فرانك	أحمد محمود
١٣-	ديانة الساميين	روبرتسن سميث	عبد الوهاب علوب
١٤-	التحليل النفسى للأدب	جان بيلمان نويل	حسن المودن
١٥-	الحركات الفنية منذ ١٩٤٥	إدوارد لوسى سميث	أشرف رفيق عفيفى
١٦-	أثينة السوداء (جـ١)	مارتن برنال	بإشراف: أحمد عتمان
١٧-	مختارات شعرية	فيليب لاركين	محمد مصطفى بدوى
١٨-	الشعر النسائى فى أمريكا اللاتينية	مختارات	طلعت شاهين
١٩-	الأعمال الشعرية الكاملة	چورج سفيريس	نعيم عطية
٢٠-	قصة العلم	ج. ج. كراوثر	يمنى طريف الخولى و بدوى عبد الفتاح
٢١-	خوخة وألف خوخة وقصص أخرى	صمد بهرنجى	ماجدة العنانى
٢٢-	مذكرات رحالة عن المصريين	جون أنتيس	سيد أحمد على الناصرى
٢٣-	تجلى الجميل	هانز جيورج جادامر	سعيد توفيق
٢٤-	ظلال المستقبل	باتريك بارندر	بكر عباس
٢٥-	مثنوى	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦-	دين مصر العام	محمد حسين هيكل	أحمد محمد حسين هيكل
٢٧-	التنوع البشرى الخلاق	مجموعة من المؤلفين	بإشراف: جابر عصفور
٢٨-	رسالة فى التسامح	جون لوك	منى أبو سنة
٢٩-	الموت والوجود	جيمس ب. كارس	بدر الديب
٣٠-	الوثنية والإسلام (ط٢)	ك. مادهو بانيكار	أحمد فؤاد بلبع
٣١-	مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	جان سوفاجيه – كلود كاين	عبد الستار الحلوجى وعبد الوهاب علوب
٣٢-	الانقراض	ديفيد روب	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣-	التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية	أ. ج. هوبكنز	أحمد فؤاد بلبع
٣٤-	الرواية العربية	روجر آلن	حصة إبراهيم المنيف
٣٥-	الأسطورة والحداثة	بول ب . ديكسون	خليل كلفت
٣٦-	نظريات السرد الحديثة	والاس مارتن	حياة جاسم محمد

٣٧-	واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	جمال عبد الرحيم
٣٨-	نقد الحداثة	آلن تورين	أنور مغيث
٣٩-	الحسد والإغريق	بيتر والكوت	منيرة كروان
٤٠-	قصائد حب	آن سكستون	محمد عيد إبراهيم
٤١-	ما بعد المركزية الأوروبية	بيتر جران	عاطف أحمد وإبراهيم فتحى ومحمود ماجد
٤٢-	عالم ماك	بنجامين باربر	أحمد محمود
٤٣-	اللهب المزدوج	أوكتافيو پاث	المهدى أخريف
٤٤-	بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلى	مارلين تادرس
٤٥-	التراث المغدور	روبرت دينا وجون فاين	أحمد محمود
٤٦-	عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	محمود السيد على
٤٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ١)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤٨-	حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ماهر جويجاتى
٤٩-	الإسلام فى البلقان	هـ . ت . نوريس	عبد الوهاب علوب
٥٠-	ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	محمد برادة وعثمانى الميلود ويوسف الأنطكى
٥١-	مسار الرواية الإسبانو أمريكية	داريو بيانويبا وخ. م. بينياليستى	محمد أبو العطا
٥٢-	العلاج النفسى التدعيمى	ب. نوفاليس وس . روجسيفيتز وروجر بيل	لطفى فطيم وعادل دمرداش
٥٣-	الدراما والتعليم	أ . ف . ألنجتون	مرسى سعد الدين
٥٤-	المفهوم الإغريقى للمسرح	ج . مايكل والتون	محسن مصيلحى
٥٥-	ما وراء العلم	چون بولكنجهوم	على يوسف على
٥٦-	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ١)	فديريكو غرسية لوركا	محمود على مكى
٥٧-	الأعمال الشعرية الكاملة (جـ٢)	فديريكو غرسية لوركا	محمود السيد و ماهر البطوطى
٥٨-	مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	محمد أبو العطا
٥٩-	المحبرة (مسرحية)	كارلوس مونييث	السيد السيد سهيم
٦٠-	التصميم والشكل	جوهانز إيتين	صبرى محمد عبد الغنى
٦١-	موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور – سميث	بإشراف : محمد الجوهرى
٦٢-	لذّة النّص	رولان بارت	محمد خير البقاعى
٦٣-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٦٤-	برتراند راسل (سيرة حياة)	آلان وود	رمسيس عوض
٦٥-	فى مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	رمسيس عوض
٦٦-	خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	عبد اللطيف عبد الحليم
٦٧-	مختارات شعرية	فرناندو بيسوا	المهدى أخريف
٦٨-	نتاشا العجوز وقصص أخرى	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
٦٩-	العالم الإسلامى فى أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى
٧٠-	ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجث	عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
٧١-	السيدة لا تصلح إلا للرمى	داريو فو	حسين محمود
٧٢-	السياسى العجوز	ت . س . إليوت	فؤاد مجلى
٧٣-	نقد استجابة القارئ	چين ب . تومبكنز	حسن ناظم وعلى حاكم
٧٤-	صلاح الدين والمماليك فى مصر	ل . ا . سيمينوڤا	حسن بيومى

٧٥- فن التراجم والسير الذاتية	أندريه موروا	أحمد درويش
٧٦- جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي	مجموعة من المؤلفين	عبد المقصود عبد الكريم
٧٧- تاريخ النقد الأدبي الحديث (جـ٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨- العولمة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	أحمد محمود ونورا أمين
٧٩- شعرية التأليف	بوريس أوسبنسكي	سعيد الغانمي وناصر حلاوي
٨٠- بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	مكارم الغمري
٨١- الجماعات المتخيلة	بندكت أندرسن	محمد طارق الشرقاوي
٨٢- مسرح ميجيل	ميجيل دي أونامونو	محمود السيد علي
٨٣- مختارات شعرية	غوتفريد بن	خالد المعالي
٨٤- موسوعة الأدب والنقد (جـ١)	مجموعة من المؤلفين	عبد الحميد شيحة
٨٥- منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكي أقطاي	عبد الرازق بركات
٨٦- طول الليل (رواية)	جمال مير صادقي	أحمد فتحي يوسف شتا
٨٧- نون والقلم (رواية)	جلال آل أحمد	ماجدة العناني
٨٨- الابتلاء بالتغرب	جلال آل أحمد	إبراهيم الدسوقي شتا
٨٩- الطريق الثالث	أنتوني جيدنز	أحمد زايد ومحمد محيي الدين
٩٠- وسم السيف وقصص أخرى	بورخيس وآخرون	محمد إبراهيم مبروك
٩١- المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باربرا لاسوتسكا - بشونباك	محمد هناء عبد الفتاح
٩٢- أساليب ومضامين المسرح الإسبانوأمريكي المعاصر	كارلوس ميجيل	نادية جمال الدين
٩٣- محدثات العولمة	مايك فيذرستون وسكوت لاش	عبد الوهاب علوب
٩٤- مسرحيتا الحب الأول والصحبة	صمويل بيكيت	فوزية العشماوي
٩٥- مختارات من المسرح الإسباني	أنطونيو بويرو باييخو	سرى محمد عبد اللطيف
٩٦- ثلاث زنبقات ووردة وقصص أخرى	نخبة	إدوار الخراط
٩٧- هوية فرنسا (مج١)	فرنان برودل	بشير السباعي
٩٨- الهم الإنساني والابتزاز الصهيوني	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٩٩- تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)	ديفيد روبنسون	إبراهيم قنديل
١٠٠- مساءلة العولمة	بول هيرست وجراهام تومبسون	إبراهيم فتحي
١٠١- النص الروائي: تقنيات ومناهج	بيرنار فاليط	رشيد بنحدو
١٠٢- السياسة والتسامح	عبد الكبير الخطيبي	عز الدين الكتاني الإدريسي
١٠٣- قبر ابن عربي يليه آياء (شعر)	عبد الوهاب المؤدب	محمد بنيس
١٠٤- أوبرا ماهوجني (مسرحية)	برتولت بريشت	عبد الغفار مكاوي
١٠٥- مدخل إلى النص الجامع	جيرارجينيت	عبد العزيز شبيل
١٠٦- الأدب الأندلسي	ماريا خيسوس روبييرامتي	أشرف علي دعدور
١٠٧- صورة الفدائي في الشعر الأمريكي اللاتيني المعاصر	نخبـة من الشعراء	محمد عبد الله الجعيدي
١٠٨- ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسي	مجموعة من المؤلفين	محمود علي مكي
١٠٩- حروب المياه	چون بولوك وعادل درويش	هاشم أحمد محمد
١١٠- النساء في العالم النامي	حسنة بيجوم	منى قطان
١١١- المرأة والجريمة	فرانسس هيدسون	ريهام حسين إبراهيم
١١٢- الاحتجاج الهادئ	أرلين علوي ماكليود	إكرام يوسف

١١٣-	راية التمرد	سادى پلانت	أحمد حسان
١١٤-	مسرحيتا حصاد كونجى وسكان المستنقع	وول شوينكا	نسيم مجلى
١١٥-	غرفة تخص المرء وحده	فرچينيا وولف	سمية رمضان
١١٦-	امرأة مختلفة (درية شفيق)	سينثيا نلسون	نهاد أحمد سالم
١١٧-	المرأة والجنوسة فى الإسلام	ليلى أحمد	منى إبراهيم وهالة كمال
١١٨-	النهضة النسائية فى مصر	بث بارون	لميس النقاش
١١٩-	النساء والأسرة وقوانين الطلاق فى التاريخ الإسلامى	أميرة الأزهرى سنبل	بإشراف: رءوف عباس
١٢٠-	الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط	ليلى أبو لغد	مجموعة من المترجمين
١٢١-	الدليل الصغير فى كتابة المرأة العربية	فاطمة موسى	محمد الجندى وإيزابيل كمال
١٢٢-	نظام العبودية القديم والنموذج المثالى للإنسان	جوزيف فوجت	منيرة كروان
١٢٣-	الإمبراطورية العثمانية وعلاقاتها الدولية	أنيتل ألكسندرو فنادولينا	أنور محمد إبراهيم
١٢٤-	الفجر الكاذب: أوهام الرأسمالية العالمية	چون جراى	أحمد فؤاد بلبع
١٢٥-	التحليل الموسيقى	سيدرك ثورپ ديڤى	سمحة الخولى
١٢٦-	فعل القراءة	ڤولڤانج إيسر	عبد الوهاب علوب
١٢٧-	إرهاب (مسرحية)	صفاء فتحى	بشير السباعى
١٢٨-	الأدب المقارن	سوزان باسنيت	أميرة حسن نويرة
١٢٩-	الرواية الإسبانية المعاصرة	ماريا دولورس أسيس جاروته	محمد أبو العطا وآخرون
١٣٠-	الشرق يصعد ثانية	أندريه جوندر فرانك	شوقى جلال
١٣١-	مصر القديمة: التاريخ الاجتماعى	مجموعة من المؤلفين	لويس بقطر
١٣٢-	ثقافة العولمة	مايك فيذرستون	عبد الوهاب علوب
١٣٣-	الخوف من المرايا (رواية)	طارق على	طلعت الشايب
١٣٤-	تشريح حضارة	بارى ج. كيمب	أحمد محمود
١٣٥-	المختار من نقد ت. س. إليوت	ت. س. إليوت	ماهر شفيق فريد
١٣٦-	فلاحو الباشا	كينيث كونو	سحر توفيق
١٣٧-	مذكرات ضابط فى الحملة الفرنسية على مصر	چوزيف مارى مواريه	كاميليا صبحى
١٣٨-	عالم التليفزيون بين الجمال والعنف	أندريه جلوكسمان	وجيه سمعان عبد المسيح
١٣٩-	پارسيڤال (مسرحية)	ريتشارد ڤاچنر	مصطفى ماهر
١٤٠-	حيث تلتقى الأنهار	هربرت ميسن	أمل الجبورى
١٤١-	اثنتا عشرة مسرحية يونانية	مجموعة من المؤلفين	نعيم عطية
١٤٢-	الإسكندرية : تاريخ ودليل	أ. م. فورستر	حسن بيومى
١٤٣-	قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى	ديرك لايدر	عدلى السمرى
١٤٤-	صاحبة اللوكاندة (مسرحية)	كارلو جولدونى	سلامة محمد سليمان
١٤٥-	موت أرتيميو كروث (رواية)	كارلوس فوينتس	أحمد حسان
١٤٦-	الورقة الحمراء (رواية)	ميجيل دى ليبس	على عبدالرءوف البمبى
١٤٧-	مسرحيتان	تانكريد دورست	عبدالغفار مكاوى
١٤٨-	القصة القصيرة: النظرية والتقنية	إنريكى أندرسون إمبرت	على إبراهيم منوفى
١٤٩-	النظرية الشعرية عند إليوت وأدونيس	عاطف فضول	أسامة إسبر
١٥٠-	التجربة الإغريقية	روبرت ج. ليتمان	منيرة كروان

١٥١- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ١)	فرنان برودل	بشير السباعى
١٥٢- عدالة الهنود وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابى
١٥٣- غرام الفراعنة	فيولين فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤- مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥- الشعر الأمريكى المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسى
١٥٦- المدارس الجمالية الكبرى	جى أنبال وآلان وأوديت ڤيرمو	مى التلمسانى
١٥٧- خسرو وشيرين	النظامى الكنجوى	عبدالعزيز بقوش
١٥٨- هوية فرنسا (مج ٢ ، جـ٢)	فرنان برودل	بشير السباعى
١٥٩- الأيديولوچية	ديڤيد هوكس	إبراهيم فتحى
١٦٠- آلة الطبيعة	بول إيرليش	حسين بيومى
١٦١- مسرحيتان من المسرح الإسبانى	أليخاندرو كاسونا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢- تاريخ الكنيسة	يوحنا الآسيوى	صلاح عبدالعزيز محجوب
١٦٣- موسوعة علم الاجتماع (جـ ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
١٦٤- شامبوليون (حياة من نور)	چان لاكوتير	نبيل سعد
١٦٥- حكايات الثعلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسيفا	سهير المصادفة
١٦٦- العلاقات بين المتدينين والعلمانيين فى إسرائيل	يشعياهو ليڤمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧- فى عالم طاغور	رابندرنات طاغور	شكرى محمد عياد
١٦٨- دراسات فى الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٦٩- إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكرى محمد عياد
١٧٠- الطريق (رواية)	ميجيل دليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١- وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢- حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابى
١٧٣- معنى الجمال	ولتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤- صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥- التليفزيون فى الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦- نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧- أنطون تشيخوف	هنرى ترويا	حصة إبراهيم المنيف
١٧٨- مختارات من الشعر اليونانى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدى إبراهيم
١٧٩- حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠- قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١- النقد الأدبى الأمريكى من الثلاثينيات إلى الثمانينيات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢- العنف والنبوءة (شعر)	و.ب. ييتس	ياسين طه حافظ
١٨٣- چان كوكتو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحى العشرى
١٨٤- القاهرة: حالمة لا تنام	هانز إيندورفر	دسوقى سعيد
١٨٥- أسفار العهد القديم فى التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦- معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنوود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧- الأرضة (رواية)	بُزرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨- موت الأدب	ألفين كرنان	بدر الديب

١٨٩- العمى والبصيرة: مقالات فى بلاغة النقد المعاصر	پول دى مان	سعيد الغانمى
١٩٠- محاورات كونفوشيوس	كونفوشيوس	محسن سيد فرجانى
١٩١- الكلام رأسمال وقصص أخرى	الحاج أبو بكر إمام وآخرون	مصطفى حجازى السيد
١٩٢- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ١)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
١٩٣- عامل المنجم (رواية)	بيتر أبراهامز	محمد عبد الواحد محمد
١٩٤- مختارات من النقد الأنجلو-أمريكى الحديث	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
١٩٥- شتاء ٨٤ (رواية)	إسماعيل فصيح	محمد علاء الدين منصور
١٩٦- المهلة الأخيرة (رواية)	فالنتين راسبوتين	أشرف الصباغ
١٩٧- سيرة الفاروق	شمس العلماء شبلى النعمانى	جلال السعيد الحفناوى
١٩٨- الاتصال الجماهيرى	إدوين إمرى وآخرون	إبراهيم سلامة إبراهيم
١٩٩- تاريخ يهود مصر فى الفترة العثمانية	يعقوب لانداو	جمال أحمد الرفاعى وأحمد عبد اللطيف حماد
٢٠٠- ضحايا التنمية: المقاومة والبدائل	جيرمى سيبروك	فخرى لبيب
٢٠١- الجانب الدينى للفلسفة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٢٠٢- تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٤)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٢٠٣- الشعر والشاعرية	ألطاف حسين حالى	جلال السعيد الحفناوى
٢٠٤- تاريخ نقد العهد القديم	زالمان شازار	أحمد هويدى
٢٠٥- الجينات والشعوب واللغات	لويجى لوقا كافاللى- سفورزا	أحمد مستجير
٢٠٦- الهيولية تصنع علمًا جديدًا	جيمس جلايك	على يوسف على
٢٠٧- ليل أفريقى (رواية)	رامون خوتاسندير	محمد أبو العطا
٢٠٨- شخصية العربى فى المسرح الإسرائيلى	دان أوريان	محمد أحمد صالح
٢٠٩- السرد والمسرح	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٠- مثنويات حكيم سنائى (شعر)	سنائى الغزنوى	يوسف عبد الفتاح فرج
٢١١- فردينان دوسوسير	جوناثان كلر	محمود حمدى عبد الغنى
٢١٢- قصص الأمير مرزبان على لسان الحيوان	مرزبان بن رستم بن شروين	يوسف عبدالفتاح فرج
٢١٣- مصر منذ قدوم نابليون حتى رحيل عبدالناصر	ريمون فلاور	سيد أحمد على الناصرى
٢١٤- قواعد جديدة للمنهج فى علم الاجتماع	أنتونى جيدنز	محمد محيى الدين
٢١٥- سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٢)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢١٦- جوانب أخرى من حياتهم	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٧- مسرحيتان طليعيتان	صمويل بيكيت وهارولد بينتر	نادية البنهاوى
٢١٨- لعبة الحجلة (رواية)	خوليو كورتاثار	على إبراهيم منوفى
٢١٩- بقايا اليوم (رواية)	كازو إيشجورو	طلعت الشايب
٢٢٠- الهيولية فى الكون	بارى باركر	على يوسف على
٢٢١- شعرية كفافى	جريجورى جوزدانيس	رفعت سلام
٢٢٢- فرانز كافكا	رونالد جراى	نسيم مجلى
٢٢٣- العلم فى مجتمع حر	باول فيرابند	السيد محمد نفادى
٢٢٤- دمار يوغسلافيا	برانكا ماجاس	منى عبدالظاهر إبراهيم
٢٢٥- حكاية غريق (رواية)	جابرييل جارثيا ماركيث	السيد عبدالظاهر السيد
٢٢٦- أرض المساء وقصائد أخرى	ديفيد هربت لورانس	طاهر محمد على البريرى

٢٢٧- المسرح الإسبانى فى القرن السابع عشر	خوسيه ماريا ديث بوركى	السيد عبدالظاهر عبدالله
٢٢٨- علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	جانيت وولف	مارى تيريز عبدالمسيح وخالد حسن
٢٢٩- مأزق البطل الوحيد	نورمان كيجان	أمير إبراهيم العمرى
٢٣٠- عن الذباب والفئران والبشر	فرانسواز جاكوب	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣١- الدرافيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	خايمى سالوم بيدال	جمال عبدالرحمن
٢٣٢- ما بعد المعلومات	توم ستونير	مصطفى إبراهيم فهمى
٢٣٣- فكرة الاضمحلال فى التاريخ الغربى	آرثر هيرمان	طلعت الشايب
٢٣٤- الإسلام فى السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	فؤاد محمد عكود
٢٣٥- ديوان شمس تبريزى (جـ١)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٣٦- الولاية	ميشيل شودكيفيتش	أحمد الطيب
٢٣٧- مصر أرض الوادى	روبين فيدين	عنايات حسين طلعت
٢٣٨- العولمة والتحرير	تقرير لمنظمة الأنكتاد	ياسر محمد جادالله وعربى مدبولى أحمد
٢٣٩- العربى فى الأدب الإسرائيلى	جيلا رامراز - رايوخ	نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايز
٢٤٠- الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كاى حافظ	صلاح محجوب إدريس
٢٤١- فى انتظار البرابرة (رواية)	ج . م. كوتزى	ابتسام عبدالله
٢٤٢- سبعة أنماط من الغموض	وليام إمبسون	صبرى محمد حسن
٢٤٣- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٢٤٤- الغليان (رواية)	لاورا إسكيبيل	نادية جمال الدين محمد
٢٤٥- نساء مقاتلات	إليزابيتا آديس وآخرون	توفيق على منصور
٢٤٦- مختارات قصصية	جابرييل جارثيا ماركيث	على إبراهيم منوفى
٢٤٧- الثقافة الجماهيرية والحداثة فى مصر	والتر أرمبرست	محمد طارق الشرقاوى
٢٤٨- حقول عدن الخضراء (مسرحية)	أنطونيو جالا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٤٩- لغة التمزق (شعر)	دراجو شتامبوك	رفعت سلام
٢٥٠- علم اجتماع العلوم	دومنيك فينك	ماجدة محسن أباظة
٢٥١- موسوعة علم الاجتماع (جـ٢)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٥٢- رائدات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	على بدران
٢٥٣- تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوفا	حسن بيومى
٢٥٤- أقدم لك: الفلسفة	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٥- أقدم لك: أفلاطون	ديف روبنسون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٦- أقدم لك: ديكارت	ديف روبنسون وكريس جارات	إمام عبد الفتاح إمام
٢٥٧- تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	محمود سيد أحمد
٢٥٨- الغجر	سير أنجوس فريزر	عُبادة كُحيلة
٢٥٩- مختارات من الشعر الأرمنى عبر العصور	نخبة	فاروجان كازانجيان
٢٦٠- موسوعة علم الاجتماع (جـ٣)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهرى
٢٦١- رحلة فى فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	إمام عبد الفتاح إمام
٢٦٢- مدينة المعجزات (رواية)	إدواردو مندوثا	محمد أبو العطا
٢٦٣- الكشف عن حافة الزمن	چون جريبن	على يوسف على
٢٦٤- إبداعات شعرية مترجمة	هوراس وشلى	لويس عوض

٢٦٥-	روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦-	مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبدالمنعم على
٢٦٧-	فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عرودكى
٢٦٨-	ديوان شمس تبريزى (جـ٢)	مولانا جلال الدين الرومى	إبراهيم الدسوقى شتا
٢٦٩-	وسط الجزيرة العربية وشرقها (جـ١)	وليم جيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧٠-	وسط الجزير العربية وشرقها (جـ٢)	وليم جيفور بالجريف	صبرى محمد حسن
٢٧١-	الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقى جلال
٢٧٢-	الأديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣-	الأصول الاجتماعية والثقافية لحركة عرابى فى مصر	جوان كول	عنان الشهاوى
٢٧٤-	السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥-	ت. س. إليوت شاعراً وناقداً وكاتباً مسرحياً	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦-	فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبدالقادر التلمسانى
٢٧٧-	الجينات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزى
٢٧٨-	البدايات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩-	الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠-	الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وأخرون	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨١-	الفردوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢-	طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس ولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣-	السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الرءوف البمبى
٢٨٤-	هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوريبيديس	أحمد عتمان
٢٨٥-	رحلة خواجة حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦-	سياحت نامه إبراهيم بك (جـ٣)	زين العابدين المراغى	محمود علاوى
٢٨٧-	الثقافة والعولمة والنظام العالمى	أنتونى كنج	محمد يحيى وأخرون
٢٨٨-	الفن الروائى	ديفيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩-	ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبدالمنعم
٢٩٠-	علم اللغة والترجمة	جورج مونان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١-	تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ١)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢-	تاريخ المسرح الإسبانى فى القرن العشرين (جـ٢)	فرانشسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣-	مقدمة للأدب العربى	روجر آلن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤-	فن الشعر	بوالو	رجاء ياقوت
٢٩٥-	سلطان الأسطورة	جوزيف كامبل وبيل موريز	بدر الديب
٢٩٦-	مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٢٩٧-	فن النحو بين اليونانية والسريانية	ديونيسيوس ثراكس ويوسف الأهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨-	مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩-	ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	جين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠-	أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج١)	لويس عوض	جمال الجزيرى وبهاء چاهين وإيزابيل كمال
٣٠١-	أسطورة بروميثيوس فى الأدبين الإنجليزى والفرنسى (مج٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢-	أقدم لك: فنجنشتين	جون هيتون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام

٣٠٣- أقدم لك: بوذا	جين هوب وبورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٤- أقدم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٣٠٥- الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٣٠٦- الحماسة: النقد الكانطى للتاريخ	چان فرانسوا ليوتار	نبيل سعد
٣٠٧- أقدم لك: الشعور	ديفيد بابينو وهوارد سلينا	محمود مكى
٣٠٨- أقدم لك: علم الوراثة	ستيف جونز وبورين فان لو	ممدوح عبد المنعم
٣٠٩- أقدم لك: الذهن والمخ	أنجوس جيلاتى وأوسكار زاريت	جمال الجزيرى
٣١٠- أقدم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٣١١- مقال فى المنهج الفلسفى	ر.ج كولنجوود	فاطمة إسماعيل
٣١٢- روح الشعب الأسود	وليم ديبويس	أسعد حليم
٣١٣- أمثال فلسطينية (شعر)	خايير بيان	محمد عبدالله الجعيدى
٣١٤- مارسيل دوشامب: الفن كعدم	جانيس مينيك	هويدا السباعى
٣١٥- جرامشى فى العالم العربى	ميشيل بروندينو والطاهر لبيب	كاميليا صبحى
٣١٦- محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٣١٧- بلا غد	س. شير لايموفا- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٣١٨- الأدب الروسى فى السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٣١٩- صور دريدا	جايترى اسبيفاك وكرستوفر نوريس	حسام نايل
٣٢٠- لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٣٢١- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ١)	ليفى برو فنسال	بإشراف: صلاح فضل
٣٢٢- وجهات نظر حديثة فى تاريخ الفن الغربى	دبليو يوجين كليتباور	خالد مفلح حمزة
٣٢٣- فن الساتورا	تراث يونانى قديم	هانم محمد فوزى
٣٢٤- اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٣٢٥- عالم الآثار (رواية)	فيليب بوسان	كرستين يوسف
٣٢٦- المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٣٢٧- مختارات شعرية مترجمة (جـ١)	نخبة	توفيق على منصور
٣٢٨- يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٢٩- رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عيد إبراهيم
٣٣٠- كل شىء عن التمثيل الصامت	مارفن شبرد	سامى صلاح
٣٣١- عندما جاء السردين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٣٣٢- شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم منوفى
٣٣٣- الإسلام فى بريطانيا من ١٥٥٨-١٦٨٥	نبيل مطر	بكر عباس
٣٣٤- لقطات من المستقبل	آرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمى
٣٣٥- عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحى العشرى
٣٣٦- متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٣٣٧- فلسفة الولاء	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٣٣٨- نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٣٣٩- تاريخ الأدب فى إيران (جـ٣)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٤٠- اضطراب فى الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلو	فخرى لبيب

٣٤١- قصائد من رلكه (شعر)	راينر ماريا رلكه	حسن حلمى
٣٤٢- سلامان وأبسال (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	عبد العزيز بقوش
٣٤٣- العالم البرجوازى الزائل (رواية)	نادين جورديمر	سمير عبد ربه
٣٤٤- الموت فى الشمس (رواية)	بيتر بالانجيو	سمير عبد ربه
٣٤٥- الركض خلف الزمان (شعر)	بونه ندائى	يوسف عبد الفتاح فرج
٣٤٦- سحر مصر	رشاد رشدى	جمال الجزيرى
٣٤٧- الصبية الطائشون (رواية)	جان كوكتو	بكر الحلو
٣٤٨- المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ١)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٤٩- دليل القارئ إلى الثقافة الجادة	أرثر والدهورن وآخرون	أحمد عمر شاهين
٣٥٠- بانوراما الحياة السياحية	مجموعة من المؤلفين	عطية شحاتة
٣٥١- مبادئ المنطق	جوزايا رويس	أحمد الانصارى
٣٥٢- قصائد من كفافيس	قسطنطين كفافيس	نعيم عطية
٣٥٣- الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة الهندسية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٣٥٤- الفن الإسلامى فى الأندلس: الزخرفة النباتية	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٣٥٥- التيارات السياسية فى إيران المعاصرة	حجت مرتجى	محمود علاوى
٣٥٦- الميراث المر	بول سالم	بدر الرفاعى
٣٥٧- متون هرمس	تيموثى فريك وبيتر غاندى	عمر الفاروق عمر
٣٥٨- أمثال الهوسا العامية	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٣٥٩- محاورة بارمنيدس	أفلاطون	حبيب الشارونى
٣٦٠- أنثروبولوجيا اللغة	أندريه جاكوب ونويلا باركان	ليلى الشربينى
٣٦١- التصحر: التهديد والمجابهة	آلان جرينجر	عاطف معتمد وآمال شاور
٣٦٢- تلميذ بابنبرج (رواية)	هاينرش شبورل	سيد أحمد فتح الله
٣٦٣- حركات التحرير الأفريقية	ريتشارد جيبسون	صبرى محمد حسن
٣٦٤- حداثة شكسبير	إسماعيل سراج الدين	نجلاء أبو عجاج
٣٦٥- سأم باريس (شعر)	شارل بودلير	محمد أحمد حمد
٣٦٦- نساء يركضن مع الذئاب	كلاريسا بنكولا	مصطفى محمود محمد
٣٦٧- القلم الجرىء	مجموعة من المؤلفين	البرّاق عبدالهادى رضا
٣٦٨- المصطلح السردى: معجم مصطلحات	جيرالد برنس	عابد خزندار
٣٦٩- المرأة فى أدب نجيب محفوظ	فوزية العشماوى	فوزية العشماوى
٣٧٠- الفن والحياة فى مصر الفرعونية	كليرلا لويت	فاطمة عبدالله محمود
٣٧١- المتصوفة الأولون فى الأدب التركى (جـ٢)	محمد فؤاد كوبريلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٣٧٢- عاش الشباب (رواية)	وانغ مينغ	وحيد السعيد عبدالحميد
٣٧٣- كيف تعد رسالة دكتوراه	أومبرتو إيكو	على إبراهيم منوفى
٣٧٤- اليوم السادس (رواية)	أندريه شديد	حمادة إبراهيم
٣٧٥- الخلود (رواية)	ميلان كونديرا	خالد أبو اليزيد
٣٧٦- الغضب وأحلام السنين (مسرحيات)	جان أنوى وآخرون	إدوار الخراط
٣٧٧- تاريخ الأدب فى إيران (جـ٤)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٣٧٨- المسافر (شعر)	محمد إقبال	يوسف عبدالفتاح فرج

٢٧٩-	ملك فى الحديقة (رواية)	سنيل باث	جمال عبدالرحمن
٢٨٠-	حديث عن الخسارة	جونتر جراس	شيرين عبدالسلام
٢٨١-	أساسيات اللغة	ر. ل. تراسك	رانيا إبراهيم يوسف
٢٨٢-	تاريخ طبرستان	بهاء الدين محمد إسفنديار	أحمد محمد نادى
٢٨٣-	هدية الحجاز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٨٤-	القصص التى يحكيها الأطفال	سوزان إنجيل	إيزابيل كمال
٢٨٥-	مشترى العشق (رواية)	محمد على بهزادراد	يوسف عبدالفتاح فرج
٢٨٦-	دفاعًا عن التاريخ الأدبى النسوى	جانيت تود	ريهام حسين إبراهيم
٢٨٧-	أغنيات وسوناتات (شعر)	چون دن	بهاء چاهين
٢٨٨-	مواعظ سعدى الشيرازى (شعر)	سعدى الشيرازى	محمد علاء الدين منصور
٢٨٩-	تفاهم وقصص أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٢٩٠-	الأرشيفات والمدن الكبرى	إم. فى. روبرتس	عثمان مصطفى عثمان
٢٩١-	الحافلة الليلكية (رواية)	مايف بينشى	منى الدروبى
٢٩٢-	مقامات ورسائل أندلسية	فرناندو دى لاجرانجا	عبداللطيف عبدالحليم
٢٩٣-	فى قلب الشرق	ندوة لويس ماسينيون	زينب محمود الخضيرى
٢٩٤-	القوى الأربع الأساسية فى الكون	بول ديفيز	هاشم أحمد محمد
٢٩٥-	آلام سياوش (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
٢٩٦-	السافاك	تقى نجارى راد	محمود علاوى
٢٩٧-	أقدم لك: نيتشه	لورانس جين وكيتى شين	إمام عبدالفتاح إمام
٢٩٨-	أقدم لك: سارتر	فيليب تودى وهوارد ريد	إمام عبدالفتاح إمام
٢٩٩-	أقدم لك: كامى	ديفيد ميروفتش وآلن كوركس	إمام عبدالفتاح إمام
٤٠٠-	مومو (رواية)	ميشائيل إنده	باهر الجوهرى
٤٠١-	أقدم لك: علم الرياضيات	زياودن ساردر وآخرون	ممدوح عبد المنعم
٤٠٢-	أقدم لك: ستيفن هوكنج	ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٠٣-	ربة المطر والملابس تصنع الناس (روايتان)	تودور شتورم وجوتفرد كولر	عماد حسن بكر
٤٠٤-	تعويذة الحسى	ديفيد إبرام	ظبية خميس
٤٠٥-	إيزابيل (رواية)	أندريه جيد	حمادة إبراهيم
٤٠٦-	المستعربون الإسبان فى القرن ١٩	مانويلا مانتاناريس	جمال عبد الرحمن
٤٠٧-	الأدب الإسبانى المعاصر بأقلام كتابه	مجموعة من المؤلفين	طلعت شاهين
٤٠٨-	معجم تاريخ مصر	جوان فوتشركنج	عنان الشهاوى
٤٠٩-	انتصار السعادة	برتراند راسل	إلهامى عمارة
٤١٠-	خلاصة القرن	كارل بوبر	الزواوى بغورة
٤١١-	همس من الماضى	جينيفر أكرمان	أحمد مستجير
٤١٢-	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج٢، جـ٢)	ليفى بروفنسال	بإشراف: صلاح فضل
٤١٣-	أغنيات المنفى (شعر)	ناظم حكمت	محمد البخارى
٤١٤-	الجمهورية العالمية للآداب	باسكال كازانوفا	أمل الصبان
٤١٥-	صورة كوكب (مسرحية)	فريدريش دورينمات	أحمد كامل عبدالرحيم
٤١٦-	مبادئ النقد الأدبى والعلم والشعر	أ. أ. رتشاردز	محمد مصطفى بدوى

٤١٧- تاريخ النقد الأدبى الحديث (جـ٥)	رينيه ويليك	مجاهد عبدالمنعم مجاهد
٤١٨- سياسات الزمر الحاكمة فى مصر العثمانية	جين هاثواى	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩- العصر الذهبى للإسكندرية	جون مارلو	نسيم مجلى
٤٢٠- مكرو ميجاس (قصة فلسفية)	فولتير	الطيب بن رجب
٤٢١- الولاء والقيادة فى المجتمع الإسلامى الأول	روى متحدة	أشرف كيلانى
٤٢٢- رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ١)	ثلاثة من الرحالة	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣- إسراءات الرجل الطيف	نخبة	وحيد النقاش
٤٢٤- لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	نور الدين عبدالرحمن الجامى	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥- من طاووس إلى فرح	محمود طلوعى	محمود علاوى
٤٢٦- الخفافيش وقصص أخرى	نخبة	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧- بانديراس الطاغية (رواية)	باى إنكلان	ثريا شلبى
٤٢٨- الخزانة الخفية	محمد هوتك بن داود خان	محمد أمان صافى
٤٢٩- أقدم لك: هيجل	ليود سبنسر وأندزجى كروز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٠- أقدم لك: كانط	كرستوفر وانت وأندزجى كليموفسكى	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣١- أقدم لك: فوكو	كريس هوروكس وزوران جفتيك	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٢- أقدم لك: ماكيافللى	باتريك كيرى وأوسكار زاريت	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٣- أقدم لك: جويس	ديفيد نوريس وكارل فلنت	حمدى الجابرى
٤٣٤- أقدم لك: الرومانسية	دونكان هيث وجودى بورهام	عصام حجازى
٤٣٥- توجهات ما بعد الحداثة	نيكولاس زربرج	ناجى رشوان
٤٣٦- تاريخ الفلسفة (مج١)	فردريك كوبلستون	إمام عبدالفتاح إمام
٤٣٧- رحالة هندى فى بلاد الشرق العربى	شبلى النعمانى	جلال الحفناوى
٤٣٨- بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بيبرس	عايدة سيف الدولة
٤٣٩- موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٤٠- قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروستاد	محمد طارق الشرقاوى
٤٤١- رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرونداتى روى	فخرى لبيب
٤٤٢- حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد	ماهر جويجاتى
٤٤٣- اللغة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستيغ	محمد طارق الشرقاوى
٤٤٤- أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاوريت سيجورنه	صالح علمانى
٤٤٥- حول وزن الشعر	پرويز ناتل خانلرى	محمد محمد يونس
٤٤٦- التحالف الأسود	ألكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كلير	أحمد محمود
٤٤٧- أقدم لك: نظرية الكم	ج. پ. ماك إيڤوى وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٤٨- أقدم لك: علم نفس التطور	ديلان إيڤانز وأوسكار زاريت	ممدوح عبدالمنعم
٤٤٩- أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة	جمال الجزيرى
٤٥٠- أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت	جمال الجزيرى
٤٥١- أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزبورن وبورن ڤان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٤٥٢- أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إبجينانزى وأوسكار زاريت	محيى الدين مزيد
٤٥٣- القاهرة: إقامة مدينة حديثة	جان لوك أرنو	حليم طوسون وفؤاد الدهان
٤٥٤- خمسون عامًا من السينما الفرنسية	رينيه بريدال	سوزان خليل

٤٥٥-	تاريخ الفلسفة الحديثة (مج٥)	فردريك كوبلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦-	لا تنسنى (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت محمد
٤٥٧-	النساء فى الفكر السياسى الغربى	سوزان موللر أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨-	الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩-	نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠-	أقدم لك: الفاشية والنازية	ستوارت هود وليتزا جانستز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١-	أقدم لك: لكآن	داريان ليدر وجودى جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢-	طه حسين من الأزهر إلى السوربون	عبدالرشيد الصادق محمودى	عبدالرشيد الصادق محمودى
٤٦٣-	الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤-	ديمقراطية للقلة	مايكل بارنتى	حصة إبراهيم المنيف
٤٦٥-	قصص اليهود	لويس جنزبيرج	جمال الرفاعى
٤٦٦-	حكايات حب وبطولات فرعونية	فيولين فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧-	التفكير السياسى والنظرة السياسية	ستيفين ديلو	ربيع وهبة
٤٦٨-	روح الفلسفة الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٤٦٩-	جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدى عبدالرازق
٤٧٠-	الأراضى والجودة البيئية	جارى م. بيرزنسكى وآخرون	محمد السيد النة
٤٧١-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (جـ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرازق إبراهيم
٤٧٢-	دون كيخوتى (القسم الأول)	ميجيل دى ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٣-	دون كيخوتى (القسم الثانى)	ميجيل دى ثربانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٤-	الأدب والنسوية	بام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥-	صوت مصر: أم كلثوم	فرجينيا دانيلسون	عادل هلال عنانى
٤٧٦-	أرض الحبايب بعيدة: بيرم التونسى	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧-	تاريخ الصين منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلانى
٤٧٨-	الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لى شى دونج	عبد العزيز حمدى
٤٧٩-	المقهـــى (مسرحية)	لاو شه	عبد العزيز حمدى
٤٨٠-	تساى ون جى (مسرحية)	كو مو روا	عبد العزيز حمدى
٤٨١-	بردة النبى	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢-	موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير جاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣-	النسوية وما بعد النسوية	سارة جامبل	أحمد الشامى
٤٨٤-	جمالية التلقى	هانسن روبيرت ياوس	رشيد بنحدو
٤٨٥-	التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦-	الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالحليم عبدالغنى رجب
٤٨٧-	الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد أبادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨-	الحب الذى كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٩-	هُسِّرل: الفلسفة علماً دقيقًا	إدموند هُسِّرل	محمود رجب
٤٩٠-	أسمار الببغاء	محمد قادرى	عبد الوهاب علوب

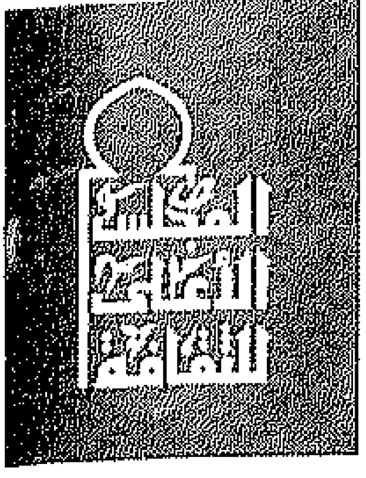
٤٩١- نصوص قصصية من روائع الأدب الأفريقي	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢- محمد على مؤسس مصر الحديثة	جى فارجيت	محمد رفعت عواد
٤٩٣- خطابات إلى طالب الصوتيات	هارولد بالمر	محمد صالح الضالع
٤٩٤- كتاب الموتى: الخروج فى النهار	نصوص مصرية قديمة	شريف الصيفى
٤٩٥- اللوبى	إدوارد تيفان	حسن عبد ربه المصرى
٤٩٦- الحكم والسياسة فى أفريقيا (جـ١)	إكوادو بانولى	مجموعة من المترجمين
٤٩٧- العلمانية والنوع والدولة فى الشرق الأوسط	نادية العلى	مصطفى رياض
٤٩٨- النساء والنوع فى الشرق الأوسط الحديث	جوديث تاكر ومارجريت مريودز	أحمد على بدوى
٤٩٩- تقاطعات، الأمة والمجتمع والنوع	مجموعة من المؤلفين	فيصل بن خضراء
٥٠٠- فى طفولتى: دراسة فى السيرة الذاتية العربية	تيتز رووكى	طلعت الشايب
٥٠١- تاريخ النساء فى الغرب (جـ١)	آرثر جولد هامر	سحر فراج
٥٠٢- أصوات بديلة	مجموعة من المؤلفين	هالة كمال
٥٠٣- مختارات من الشعر الفارسى الحديث	نخبة من الشعراء	محمد نور الدين عبدالمنعم
٥٠٤- كتابات أساسية (جـ١)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٥- كتابات أساسية (جـ٢)	مارتن هايدجر	إسماعيل المصدق
٥٠٦- ربما كان قديسًا (رواية)	آن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥٠٧- سيدة الماضى الجميل (مسرحية)	بيتر شيفر	شوقى فهيم
٥٠٨- المولوية بعد جلال الدين الرومى	عبدالباقى جلبنارلى	عبدالله أحمد إبراهيم
٥٠٩- الفقر والإحسان فى عصر سلاطين المماليك	آدم صبرة	قاسم عبده قاسم
٥١٠- الأرملة الماكرة (مسرحية)	كارلو جولدونى	عبدالرازق عيد
٥١١- كوكب مرقّع (رواية)	آن تيلر	عبدالحميد فهمى الجمال
٥١٢- كتابة النقد السينمائى	تيموثى كوريجان	جمال عبد الناصر
٥١٣- العلم الجسور	تيد أنتون	مصطفى إبراهيم فهمى
٥١٤- مدخل إلى النظرية الأدبية	جونثان كولر	مصطفى بيومى عبد السلام
٥١٥- من التقليد إلى ما بعد الحداثة	فدوى مالطى دوجلاس	فدوى مالطى دوجلاس
٥١٦- إرادة الإنسان فى علاج الإدمان	أرنولد واشنطون ودونا باوندى	صبرى محمد حسن
٥١٧- نقش على الماء وقصص أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
٥١٨- استكشاف الأرض والكون	إسحق عظيموف	هاشم أحمد محمد
٥١٩- محاضرات فى المثالية الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأنصارى
٥٢٠- الولع الفرنسى بمصر من الحلم إلى المشروع	أحمد يوسف	أمل الصبان
٥٢١- قاموس تراجم مصر الحديثة	آرثر جولد سميث	عبدالوهاب بكر
٥٢٢- إسبانيا فى تاريخها	أميركو كاسترو	على إبراهيم منوفى
٥٢٣- الفن الطليطلى الإسلامى والمدجن	باسيليو بابون مالدونادو	على إبراهيم منوفى
٥٢٤- الملك لير (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٥٢٥- موسم صيد فى بيروت وقصص أخرى	دنيس جونسون	نادية رفعت
٥٢٦- أقدم لك: السياسة البيئية	ستيفن كرول ووليم رانكين	محيى الدين مزيد

ن : 10515 تاريخ استلام : 7/2/2008

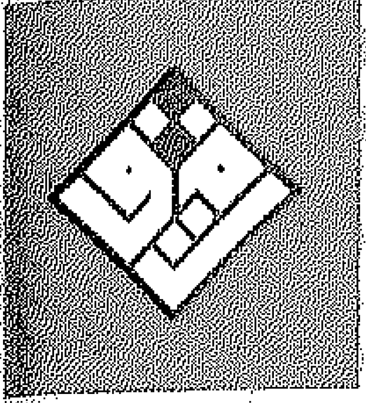
٥٢٧-	أقدم لك: كافكا	ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب	جمال الجزيرى
٥٢٨-	أقدم لك: تروتسكى والماركسية	طارق على وفلْ إيفانز	جمال الجزيرى
٥٢٩-	بدائع العلامة إقبال فى شعره الأردى	محمد إقبال	حازم محفوظ وحسين نجيب المصرى
٥٣٠-	مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية	رينيه جينو	عمر الفاروق عمر
٥٣١-	ما الذى حَدَثَ فى «حَدَث» ١١ سبتمبر؟	چاك دريدا	صفاء فتحى
٥٣٢-	المغامرُ والمستشرق	هنرى لورنس	بشير السباعى
٥٣٣-	تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرقاوى

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

رقم الإيداع ١٠١٤٢ / ٢٠٠٣



تعلُّم اللغة الثانيـة



يبحث هذا الكتاب فى الأسس النظرية التى قام عليها (تعلم اللغة الثانية) كعلم مستقل، وكذلك يبحث فى الأسس المشتركة لهذا العلم مع العلوم الأخرى: كعلم اللغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.

يحاول الكتاب أيضًا أن يقدم رأيًا نقديا فى الطرق التى استخدمها العلم فى التوصل إلى النتائج العملية التى يتوصل إليها الباحثون، وأخيرًا يقدم نماذج لطرق بحثية وتطبيقاتها العملية.

والمؤلفان -جاس و سلينكر- من أكثر الباحثين فى تعلم اللغة الثا
إنتاجًا وأدقهم توصلاً لنتائج عملية؛ فلم ينشغل الباحثان بالدراسة النظرية
أصول العلم فحسب، بل اشتركا فى أكثر الدراسات التجريبية والتطبيقية إنتا

الغلاف/ أيمن حسين